

Pedagogia da indignação

cartas pedagógicas e outros escritos

Paulo Freire

Editora UNESP

Pedagogia da indignação

Cartas pedagógicas
e outros escritos

Paulo Freire

Pedagogia da indignação

Cartas pedagógicas e outros escritos



Fundação Editora da UNESP (FEU)
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 232-7171
Fax.: (0xx11) 232-7172
Home page: www.editora.unesp.br
E-mail:feu@editora.funesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Freire, Paulo, 1921-1997
Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ISBN 85-7139-291-2

1. Educação 2. Freire, Paulo, 1921-1997 3. Pedagogia I. Título

00-987 CDD-370.1

Índice para catálogo sistemático:
1. Freire, Paulo: Pedagogia: Educação 370.1

Editora afiliada:



Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,:
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque êsses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque êsses, ao anunciar-te ingênuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire
Genève - março - 1971.

Do acervo de Ana Maria Araújo Freire.

Sumário

Apresentação

Ana Maria Araújo Freire

Entregar aos leitores e leitoras de Paulo Freire o livro que ele escrevia quando nos deixou, em 2 de maio de 1997, é um momento de grandes emoções. Certamente não só para mim, mas também para aqueles e aquelas que acreditavam que entre dezembro de 1996, quando publicou a *Pedagogia da autonomia,* e maio de 1997, Paulo não teria ficado sem pôr no papel as suas sempre criativas idéias. Não teria, por quase um semestre, deixado de expressar por escrito a sua preocupação de educador-político. Não se enganaram os que assim pensaram e esperaram. Agora, se não passadas todas as angústias, dúvidas, expectativas e tristezas por ele não estar mais entre nós, podemos comemorar com alegria a sua volta às editoras e livrarias, inicialmente, com o seu último trabalho.

Até então eu não tinha ainda lido as 29 páginas manuscritas das *Cartas,* uma das formas de comunicação que Paulo tanto gostava de utilizar.[1] Eu apenas conhecia os temas tratados (e os que ele não teve tempo de escrever), pois sempre estava falando, discutindo e comentando com alegria ou indignação os fatos sobre os quais estava construindo o seu novo discurso antropológico-político. Foi difícil para mim iniciar a leitura dessas páginas. Tinha medo. Era como se isso fosse confirmar o fato consumado de sua ausência, tão doloroso quanto irreversível. Ler um livro incompleto de Paulo implicaria para mim estar novamente diante de sua morte. Quando uma relação amorosa como a nossa é rompida abruptamente, ficamos, os que não se foram, perplexos, espantados, estarrecidos, antes mesmo de termos consciência da dor brutal alojada para sempre dentro de nós; antes mesmo que possamos realizar em nosso espaço do sentir a perda que acabamos de sofrer. Esses instantes (dias?) são também de um sofrer que nos marca para sempre tanto quanto o luto consciente. Acreditar na ausência para sempre? Aceitar que o companheiro de todos os dias e de todas as horas partiu quando ainda tanto queria ficar entre nós? Minha reação inicial foi, então, essa inútil tentativa de driblar a realidade. Defendia-me, entre outras maneiras,[2] não lendo os seus escritos, para não enfrentar a situação de sofrimento que já estava instalada em mim, na verdade, desde o instante que soube de sua morte. Por isso fugi enquanto pude para não reafirmar a mim mesma que além de não mais ele poder me tocar, me escutar e me olhar ele também não poderia escrever mais.

Ler esses textos, sobretudo porque eles estavam, como sempre, escritos pelas próprias mãos de Paulo, significaria naquelas horas de dor indescritível dizer a mim mesma que, definitivamente, estas *Cartas pedagógicas* (ele mesmo as chamou assim desde quando começou a escrevê-las) ficaram inacabadas. E inacabadas para sempre não porque ele tivesse, deliberadamente, abandonado o livro, pois ele tinha um prazer muito especial quando concretizava a tarefa que tivesse dado a si próprio, escrever – e como o fazia belamente! O escrever era para ele como um exercício epistemológico ou como uma tarefa eminentemente política, além de um gosto, um dever. E como tal jamais se negou a esse que-fazer com seriedade e ética.

Meses, muitos meses passaram-se, talvez um ano, desde aquela madrugada de perda, até o momento em que comecei a executar minhas decisões que resultam, hoje, neste livro. Somente quando ficou claro para mim tudo o que em mim se passava é que foi possível entender que era necessário enfrentar as emoções – e ler as *Cartas.* Depois de analisadas sob a perspectiva de sua incompletude é que tive certeza que deveria publicá-las, que não pode-ria sonegar mais este legítimo direito dos estudiosos(as) de Paulo e, sobretudo dele próprio. Esses escritos, compreendi, são fundamentais para quem estuda a obra freireana tanto por neles estarem, de fato, as suas últimas reflexões escritas como pela importância e modo de abordagem dos temas tratados. Foi assim que me convenci desta minha tarefa e empenhei-me nela com afinco.

Inicialmente, considerei oportuno convidar alguns educadores e educadoras, todos e todas ligados à teoria e/ou práxis de Paulo para escreverem cartas-respostas a ele. Seriam cartas sobre as reflexões próprias de cada um(a) construídas a partir dos provocantes e atuais temas tratados por Paulo nas *Cartas pedagógicas.*

---

[1] Sobre a preferência de Paulo para escrever, algumas vezes, seus ensaios em forma de Cartas, ver Paulo Freire, *Cartas a Cristina,* São Paulo: Paz e Terra, 1994, in: Ana Maria Araújo Freire, Notas: Introdução (p.237-42).

[2] Ver Ana Maria Araújo Freire, *Nita e Paulo, crônicas de amor,* São Paulo: Olho D'Água, 1998.

Dando tempo ao tempo, ansiosa algumas vezes, serenamente refletindo em outros momentos, pacientemente impaciente, como diria o meu marido, decidi, enfim, que estas derradeiras palavras dele deveriam formar um livro exclusivamente dele como autor. Livro com as suas palavras e idéias, com as suas emoções e preocupações, com sua sabedoria e sensibilidade e com apenas algumas palavras minhas de contextualização[3] de cada uma das *Cartas pedagógicas.* Se, por um lado, ficou muito clara esta opção, por outro considerava que as *Cartas,* formando, quantitativamente, um todo muito pequeno, deveriam, então, ser editadas como uma parte de um livro que se completaria com "outros escritos" do próprio Paulo.

Estes "outros escritos" reunidos na segunda parte do livro é uma seleção de cinco textos, quatro deles escritos no ano de 1996. "Desafios da Educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica" e "A alfabetização em televisão" foram elaborados para conferências que ele mesmo proferiu na época. "Educação e esperança" e "Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho" foram pensados e elaborados especialmente para publicação em livros. "Descobrimento da América", Paulo o escreveu em 1992, mas não foi divulgado no momento em que come-morava-se os 500 anos da chegada do europeu ao Novo Mundo. Faz parte desta seleção pelo fato de eu ter considerado de enorme importância publicá-lo exatamente no mês e ano em que se festeja, oficialmente, o "Descobrimento do Brasil". Paulo mais uma vez nos está oferecendo com este texto a possibilidade de uma leitura crítica de evento tão significativo para brasileiros e brasileiras construírem sua identidade cultural verdadeira.

Como em todos estes textos escolhidos para compor este livro Paulo demonstra a sua indignação, a sua legítima raiva e a sua generosidade de amar, resolvi que o título do livro deveria corresponder a essa sua permanente atitude e inteligência perante a vida e o mundo. Está também, como podem seus leitores comprovar, claramente implícita nesses textos a sua postura, profundamente arraigada na vocação ontológica de humanidade que temos em cada um de nós exercida com clareza cidadã por ele, mesmo diante dos fatos tão dramáticos e difíceis tratados, de forma a não se afastar da esperança. Esta, aliás, a matriz da dialeticidade entre ela mesma, a raiva ou indignação e o amor. Assim, nomeei este livro PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO.[4]

Não podemos esquecer que Paulo sempre dizia que as verdadeiras ações éticas e genuinamente humanas nascem de dois sentimentos contraditórios e só deles: do amor e da raiva. E este livro, talvez mais do que os outros, está "empapado", como ele dizia – de seu amor humanista e de sua raiva ou indignação política que se traduziram em toda a sua obra, porque as vivia na sua existência. Quer sob a forma de *antropologia política* – compaixão/ solidariedade genuinamente humanista – quer sob a forma de uma *epistemologia histórico-cultural* – crença/fé nos homens e nas mulheres e certeza na transformação do mundo a partir dos oprimidos(as) e injustiçados(as) através da superação da contradição antagônica opressor/oprimido – quer ainda sob a forma de uma *filosofia sociontológica* com base, sobretudo, na esperança. Esta, pois, entendida em relação com o amor e a indignação. Todas como fatores dinamizadores e necessários para transformar os projetos de "inéditos viáveis" em concretudes históricas. Neste livro Paulo nos conclama para a concretização deste "inédito", desta utopia que é a democratização da sociedade brasileira, através do amor-indignação-esperança. Acreditei, portanto, que o título não poderia ser outro.

Por fim, quero que os leitores e leitoras de Paulo não considerem que esta é "uma obra póstuma" dele, como tanto se fazia e algumas vezes ainda se faz. Prefiro que esta seja considerada como a obra que celebra a sua VIDA.

NITA

Tarde de verão, de sonhos realizando-se no meio das saudades imensas.

São Paulo, 11 de fevereiro de 2000.

---

[3] Paulo já havia me pedido para fazer Notas explicativas em três de seus livros: *Pedagogia da esperança,* São Paulo: Paz e Terra, 1992; *Cartas a Cristina,* já citado, e *À sombra desta mangueira,* São Paulo: Olho d'Água, 1995.

[4] Como Paulo já escrevera um livro com o título de *Pedagogia da esperança,* este poderia ter tido o nome de Pedagogia do amor. Optei, entretanto por *Pedagogia da indignação* por considerar que este título tem força maior para traduzir o que Paulo pretendeu denunciar quando escreveu os textos que o compõem. As "Cartas pedagógicas" formarão, então, a Parte I do livro e "Outros escritos", a Parte II.

Carta-prefácio a Paulo Freire

Balduino A. Andreola[1]

Paulo,

Recebi tuas *Cartas pedagógicas*, que a Nita amavelmente me enviou, pedindo-me que, depois de lê-las, pusesse no papel minhas reflexões sobre as mensagens nelas contidas. Foi com muita emoção que as li, pois foram as últimas cartas que escreveste às amigas e aos amigos do mundo inteiro. Muita gente me perguntou, com insistência, quando serão publicadas. Agora respondo que a Nita e a Editora UNESP estão agilizando a publicação. Pessoalmente, Paulo, penso que cartas recebidas de amigos devem também ser respondidas por carta. Foi por isso que decidi escrever-te. Quando minha carta já estava escrita, a Nita me telefonou propondo-me colocá-la como prefácio de teu livro. Ao mesmo tempo que me emocionei, levei também um susto, pois a responsabilidade é muito grande. Todavia, Paulo, quase não modificarei o texto, para que não perca a espontaneidade e a informalidade com que resolvi falar contigo.

Na primeira das tuas *Cartas*, te propões escrever num clima de *abertura ao diálogo*, de tal modo que *o leitor ou a leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à critica*. Este propósito e esta atitude foram constantes em tua vida e em tua obra. Ao ler agora o que escreveste, sinto-me invadido por dois sentimentos dialeticamente opostos: a tristeza profunda de uma grande perda e a alegria transbordante de uma presença nova, totalmente diferente da que saboreávamos antes que partisses para a tua grande viagem transistórica. Sempre que falei de ti e de tua obra, nestes quase três anos de teu silêncio solene, lembrei uma conversa emocionante com o filósofo Paul Ricoeur, quando me foi dado o privilégio de tê-lo como vizinho, em 1983, durante o estágio de um mês na biblioteca Mounier, em Châtenay-Malabry, perto de Paris. Falando da morte de Mounier, ocorrida em 1950, ele disse: *O lado mais cruel da morte é que a gente faz perguntas ao amigo, e ele não responde mais*. Lembro que a emoção lhe embargou a voz, e ele ficou olhando longamente para o chão, em silêncio. Impressionou-me constatar que estava repetindo, trinta e três anos depois, o que escrevera em 1950, para o número especial da revista *Esprit*[2] dedicado à memória de Mounier, num texto memorável cujo primeiro parágrafo cito integralmente, não apenas por seu valor afetivo, mas também por seu profundo sentido hermenêutico. Assim escreveu Ricoeur:

Nosso amigo Emmanuel Mounier não responderá mais às nossas perguntas: uma das crueldades da morte é mudar radicalmente o sentido de uma obra literária em andamento; não só ela não mais comporta continuações, estando encerrada, em todo o sentido da palavra, como também ela é arrancada a este movimento de intercâmbio, de interrogações e de respostas, que situava seu autor entre os vivos. Para todo o sempre ela é uma obra *escrita*, e somente escrita; a ruptura com seu autor está consumada; doravante ela ingressa na única história possível, a de seus leitores, a dos homens vivos que ela nutre. Em certo sentido, uma obra atinge a verdade de sua existência literária quando seu autor morreu: toda publicação, toda edição inaugura a relação impiedosa dos homens vivos com o livro de um homem virtualmente morto.

Tendo reconhecido a densidade da reflexão de Ricoeur, a leitura de teus escritos, Paulo, e sobretudo de tuas *Cartas*, permite-me questionar, porém, esta hermenêutica do *diálogo interrompido*. No dia 19 de setembro de 1998, durante a festa popular de encerramento do I Colóquio Internacional Paulo Freire, no Recife, a Nita disse que não conseguia pensar em ti como ausente. Em 99 estive de novo na tua Recife encantada, e posso dizer com toda a sinceridade que o clima todo do I e do II Colóquio, bem como a pujança das realizações que tua obra continua inspirando, no Recife, em muitos outros municípios de

---

[1] Professor Titular aposentado da Faculdade de Ciências da Educação (FACED) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Colaborador Convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG/EDU) da UFRGS. Professor visitante da Capes no PPG/EDU da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica de Louvain-la-Neuve (Bélgica).

[2] Paul Ricoeur, Une philosophie personnaliste. Esprit (Paris), p.860-87, déc. 1950. Texto incluído no livro Histoire et Vérité, Paris: Seuil, 1955; História e verdade, Trad. de F. A. Ribeiro, Rio de Janeiro: Forense, 1968.

Pernambuco e em inúmeros lugares do mundo inteiro, são evidência eloqüente de que continuas parceiro de nossas caminhadas.

Esta tua presença-permanência, Paulo, eu a percebo intensamente em numerosos eventos, dedicados ao estudo de tua obra e à discussão de inúmeras experiências que nela se inspiram, nas mais diversas regiões do mundo. Aqui no Rio Grande do Sul, o Congresso Internacional promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 1998, congregou mais de 1.500 participantes. Em 99, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões YURI realizou, em Santo Ângelo, um Colóquio Internacional com 800 participantes. No Congresso da UNISINOS fundamos o *Fórum Paulo Freire*, como instância permanente de diálogo e intercâmbio em torno de experiências e estudos relacionados com tua obra. O 1º Encontro do Fórum realizou-se na UNISINOS, nos dias 21 e 22 de maio de 99, contando com mais de 70 trabalhos inscritos. Em maio deste ano o 2º Encontro anual será sediado pela Universidade Federal de Santa Maria, coordenado por nosso amigo Fábio e outros estudiosos de tua obra daquela Universidade. O *Fórum Paulo Freire*, nascido como criação e projeto coletivo, assim irá continuar, sendo sediado cada ano por uma cidade diversa do Estado, constituindo-se, pela dinâmica de sua organização, uma experiência muito variada, prazerosa, e ao mesmo tempo crítica e criativa, de diálogo genuinamente freireano ou "paulino" em torno de diferentes leituras e diferentes recriações de tua obra.

Paulo, a leitura de tuas *Cartas pedagógicas* foi para mim como a imersão numa imensa onda cósmica de ânimo, de esperança e do sentimento de que vale a pena persistir na luta. Sinceramente há momentos em que a desesperança e a depressão parecem prevalecer. Mas ao sentir-te e ao ouvir-te inteiramente fiel até o fim na tua opção irrevogável de lutar, denunciando e anunciando com a veemência de sempre, tais sentimentos se esvaem. A Terceira carta, que permaneceu incompleta sobre tua mesa, da qual tornamos conhecimento imediatamente após tua morte pelo fragmento publicado pela *Folha de S.Paulo*, nos revela com eloqüência a dimensão desta tua fidelidade total ao projeto coletivo de libertação de que foste o inspirador maior e que prossegue como um dos grandes projetos de solidariedade que pertencem hoje à humanidade. Ao refletir sobre esta tua perseverança perene, lembrei-me de três insignes intelectuais que me ajudam a caracterizá-la no seu significado histórico. Teu e nosso grande amigo, parceiro incomparável de tuas lutas, Ernani M. Fiori, na última conversa que com ele tiveste, em 1984,[3] disse: *Paulo, estou feliz porque não paraste*.

Aproximo esta declaração do amigo inesquecível, já próximo então da viagem derradeira, à afirmação enfática do filósofo argentino Gustavo Cirigliano.[4] Tendo lido teu livro *Pedagogia da esperança*, ele analisa o sentido de tua obra dentro de um paradigma temporal de três momentos: o *pré-tempo* (período *auroral* de grande mobilização popular na América Latina, que precedeu as ditaduras); o *contra-tempo* (período de repressão, prisões, exílios e execuções), e o *des-tempo*. O *des-tempo*, ou a assincronia foi o fenômeno que atingiu, segundo ele, quase todos os que voltaram dos diferentes exílios (ou silêncios repressivos) da longa noite dos regimes militares. Com relação a ti, porém, o ilustre filósofo proclama enfaticamente:

sostengo que Paulo Freire ha quebrado el tiempo dei destiempo porque no ha perdido la palabra. Y eso es una hazana en nuestro continente.

A expressão usada por Cirigliano *isto é uma façanha em nosso continente* lembra-me as análises que James Petras faz com relação a um fenômeno bastante generalizado, que ele caracteriza como dos *intelectuais em retirada*, que *renunciam cada vez mais ao marxismo e se tornam conselheiros políticos do status quo. No Seminário Internacional Ernesto Che Guiara – 30 Anos*, Petras[5] declarou:

Yo creo que el interés que hay ahora en el Che Guevara, en parte, refleja el hecho de que el Che empezó revolucionário y termina la vida revolucionário. En el mundo actual, muchos jóvenes miran, escuchan y discrepan com muchos personajes, líderes políticos, que empezaron revolucionários y ahora, de una forma u otra, arrepentidos, critican su pasado y buscan formular proyectos de acomodamiento con el neoliberalismo.

---

[3] Paulo Freire, Depoimento de um grande amigo. Posfácio ao v.II dos Textos Escolhidos, de Ernani M. Fiori, Porto Alegre: L&PM, 1992, p.273-87.

[4] Gustavo F. J. Cirigliano, De la palabra conciencia de-la-opresión a la palabra proyecto-de-la-esperanza, entrevista à *La Educación* (Washington, DC3), año XXXIX, v.120, n.1, p.1-17, 1995.

[5] James Petras, Algunas Piedras, América Libre, n.12, p.248. O seminário, promovido pela mesma revista, realizou-se em Rosário, de 2 a 5 de outubro de 1997.

Utilizando su prestigio dei pasado, su militancia, su valentia, como un instrumento para evitar debates, cnticas sobre su conducta actual. Y frente a esta manipulación de sus antecedentes, el Che manifesta un contraste.

Paulo, achei altamente expressivo o título *Pedagogia da indignação*, escolhido por Nita para o livro que contém tuas *Cartas pedagógicas*. Penso, porém, que, mesmo ao denunciar com indignação, tu sabias ser mansamente respeitoso das pessoas. Confesso-te que às vezes não consigo imitar tua mansidão. Foi assim que num artigo meu,[6] ao pensar nestas reflexões de Petras, num tom irreverente escrevi:

eu me pergunto se os numerosos *ex-revolucionários* e *ex-esquerdistas* foram realmente revolucionários ... Eu chego a pensar que certas vocações revolucionárias têm muito mais a ver com Freud do que com Marx. Ou seja: parece tratar-se de reprises equivocadas, ao longo da vida, de revoltas edipianas mal solucionadas, mais do que de autênticas vocações revolucionárias.

Paulo, a leitura de tuas *Cartas* nos oferece pistas extraordinariamente ricas e desafiadoras para novas leituras de tua obra. Foi esta, aliás, a preocupação e a idéia inspiradora do *I Fórum Paulo Freire*. Com minhas alunas e meus alunos do Mestrado em Educação da UFPel, também realizamos, em 98, uma experiência interessante nesta linha, fazendo de teu livro *Pedagogia da autonomia* uma leitura temática. Cada aluna ou aluno leu o livro na ótica de seu tema preferido, de acordo com sua formação de origem e com o objeto de sua pesquisa de mestrado. Nas sessões do seminário, as diferentes leituras eram socializadas e discutidas, sendo assim integradas numa leitura coletiva de teu livro. No *Fórum Paulo Freire*, em 99, intitulei meu trabalho *Leituras proibidas de P. Freire* e reli tua obra nas perspectivas da *africanidade* e do *campo* (cultura e educação do campo).

Uma das releituras que desejo fazer em diálogo com outros colegas é a teológico-bíblica. Já falei com o amigo Danilo Streck, da UNISINOS, que aderiu logo à idéia. Trata-se de ler tua obra e tua trajetória de luta a serviço dos *condenados da terra*, dos oprimidos do mundo, na perspectiva de tua fé cristã, que não foi a fé de um cristianismo comprometido com o status quo, mas sim na linha de uma teologia da libertação e da laicidade, como preconizaram La Tour Du Pin, Ozanan, Buchez, Teilhard de Chardin, Bernanos, Péguy, De Lubac, Chenu. Um cristianismo como o queriam Lebret, Hélder Câmara, Duclerq. Um cristianismo de fortes, de lutadores, como o visualizava Mounier no seu livro-meditação *L'affrontment chrétien*. Um cristianismo como o descortinou João XXIII.

A leitura de tuas *Cartas pedagógicas* surpreendeu-me pela variedade e riqueza de enfoques, alguns novos ou menos enfatizados em tua obra. Entre estes eu destacaria o da *família*, ou do tema *educação e família*. Ao destacar, não posso incidir, porém, no reducionismo. Tu queres dirigir-te aos *jovens pais e mães, aos filhos e filhas adolescentes*, mas também a *professores e professoras*. Tratas dos problemas do dia-a-dia, mas ao mesmo tempo, na perspectiva ampla das grandes mudanças acontecidas em nossos tempos e daquelas que estão acontecendo, de forma sempre mais rápida. Na tua primeira carta, Paulo, eu revivi a fraternal conversa que tivemos, quando jantamos juntos no Hotel Embaixador, em 1995, e o ponto de partida de nosso diálogo foram meus filhos Diego e Michel, que havias conhecido ao almoçar em nossa casa, naquele dia 18 de maio. A educação de nossos filhos e de nossos alunos torna-se um desafio sempre maior, diante da magnitude crescente dos problemas que o mundo atual nos propõe. Tu não tens receitas, Paulo, e nunca foi este o sentido de tuas obras. Todavia tuas *Cartas pedagógicas* nos oferecem, isto sim, contribuições valiosas para todos nós, mães e pais, educadores e educadoras do novo século e do novo milênio. Obrigado, Paulo.

Não posso delongar-me em detalhes. Nomearei alguns ainda dos temas novos e dos novos enfoques de temas por ti já abordados amplamente. Se não é novo o tema da *Ecologia*, é novo o enfoque e a ênfase com que o tratas. Falas do amor ao mundo no contexto do amor à vida, desafiado por tua santa e veemente indignação perante o espetáculo cruel e desconcertante de cinco adolescentes *brincando de matar*, barbaramente, em Brasília, Galdino, o índio pataxó. O tema da *Ecologia* está intimamente associado ao da *Ética*, que perpassa tuas Cartas da primeira à última página, da mesma maneira que perpassa, na minha leitura, como tema central, idéia geradora, tema-chave, o teu livro-testamento, *Pedagogia da autonomia*. Tu contrapões nas *Cartas*, como naquele livro, *a ética universal do ser humano, a ética da solidariedade, à ética do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro*. Paulo, há um novo modismo por aí, inclusive entre *ex-revolucionários* arrependidos,

---

[6] Balduino A. Andreola, Atualidade da obra de Paulo Freire. Tempo de Ciência (UNIOESTE, Toledo, Paraná), v.5, n.10, p.7-13, 1998.

propalando que não tem mais sentido, na *pós-modernidade*, falar as linguagens da ética e da política, "superadas" pelos delírios fatalistas da globalização e da Internet. Que bom, Paulo, que não paraste, proclamando até o fim, com o vigor de um pedagogo-profeta, as dimensões ética e política como exigências ontológico-existenciais e históricas da pessoa e da convivência humana e, em particular, da educação.

A leitura atenta de tuas *Cartas* exigirá de todos nós uma releitura de tua obra. Elas acrescentam novas dimensões, ressignificando, em sua totalidade, o teu legado. Sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatizas também o papel das emoções dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirmas a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação. Com relação à política, o problema do poder adquire novas configurações. Contra as tentações de abdicar da luta, de renunciar à utopia, de negar a esperança, denunciaste, com o mesmo vigor com que denunciaste em *Pedagogia da autonomia*, todas as formas de compreensão mecanicista e determinista da história, e proclamas:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora ... é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Baseado na convicção de que o amanhã não é algo inexorável e de que, por isso mesmo, *não está dado de antemão*, anuncias a viabilidade de um *projeto de mundo, e o direito das classes populares de participar dos debates em torno de um projeto de mundo*. Paulo, tu consideras as classes populares, organizadas em seus movimentos próprios, portadoras do sonho viável e agentes históricos da mudança. Entre estes movimentos populares, salientas a importância histórica do MST. Depois de lembrares a trajetória de lutas dos Sem-Terra de ontem e de hoje, refletindo sobre a grande marcha que o MST do Brasil inteiro realizou em 1997, declaras:

que bom seria ... se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem teto, dos sem escola, dos sem hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.

Paulo, não posso concluir sem voltar à tua *Terceira carta*. Diante do episódio da *trágica transgressão da ética* dos jovens assassinos do índio pataxó, em Brasília, afirmas que tal episódio:

nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas.

Paulo, tu estás defendendo o valor da vida na sua universalidade, sob todas as suas formas, com a veemência do Cristo, que expulsou os profanadores do santuário, e com a linguagem poética e mística de Francisco de Assis, eleito o maior personagem do milênio recém-findo.

Tua defesa não se inspira num sentimentalismo vago, mas sim na radicalidade de uma exigência ética que assim proclamas:

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo.

A civilização ocidental, expressa na racionalidade fria e calculista da filosofia, da ciência e da tecnologia modernas, revelou-se incapaz de salvaguardar os valores que defendes e de articular a linguagem com que te comunicas. Degenerada num projeto de mundo identificado com o desamor da ganância fratricida da posse, do lucro e da especulação financeira, conduziu a humanidade à beira da destruição total. Paulo, há algum tempo venho meditando que me parecias deslocar-te do Ocidente para o Oriente e para o Sul. Lendo tuas *Cartas* confirmo-me nesta impressão de que, sem renunciar ao vigor da ciência e da filosofia,

estás muito mais próximo do pensamento e da visão de mundo dos grandes mestres orientais, como também do espírito cósmico, místico acolhedor e musical dos povos africanos.

Paulo, simpatizo com a idéia de pensar o teu projeto pedagógico-político na constelação do que denomino *Pedagogia das grandes convergências*. Eu lembro alguns grandes mestres da humanidade que no século findo, lutaram e dedicaram suas vidas por um projeto mais humano, fraterno e solidário de mundo. Sem excluir outros, penso nos seguintes: Gandhi, João XXIII, Luther King, Simone Weil, Lebret, Frantz Fanon, Che Guevara, Teresa de Calcutá, Dom Helder, Mounier, Teilhard de Chardin, Nelson Mandela, Roger Garaudy, Dalai Lama, Téovédjré, Betinho, Paramahansa Yogananda, Michel Duclerq, Fritjof Capra, Pierre Weil, Leonardo Boff, Paul Ricoeur e outros. Ao pensar em *outros*, lastimo, Paulo, que tua despedida inesperada tenha impedido um encontro já previsto com o filósofo Jürgen Habermas, por ocasião da viagem que farias à Alemanha, em 1997, para participar do Congresso Internacional de Educação de Adultos. Teria sido, com certeza, um diálogo histórico em alto nível, entre dois pensadores de estatura internacional. Cabe a nós, pois, não fundarmos clubinhos ou capelas, mas promovermos o diálogo amplo e crítico entre as grandes teorias que, contra a maré do determinismo e do fatalismo inexorável da economia de mercado, da especulação, da ganância e da exclusão, querem contribuir para um novo projeto planetário de *convivialidade* humana. Cabe a nós, Paulo, que aqui ficamos, derrubarmos muros e inventarmos o que venho chamando, há alguns anos, uma *engenharia epistemológico-pedagógica* de pontes, através das quais possamos ir e vir, ao encontro uns dos outros, sonhando com o dia em que possamos sentar *à sombra desta mangueira* da fraternidade global.

Se a tua voz, Paulo, fosse uma voz solitária, a esperança se tornaria difícil. Alegra-nos ver-te situado num processo histórico de grande envergadura. Tenho certeza plena de que todos os grandes mestres citados acima, e dezenas de outros, assinariam o que escreveste em tuas emocionantes *Cartas pedagógicas*. Elas lançarão luzes novas sobre os caminhos de milhares de educadores, e de muitos milhões de pessoas, no mundo inteiro, que inspirados na tua obra, lutam para a construção histórica de um novo projeto de humanidade.

Porto Alegre, 20 de janeiro de 2000.

Parte I

Cartas Pedagógicas

Primeira carta

Do espírito deste livro

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a "tirania da liberdade" em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade.

Fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas cartas pedagógicas em estilo leve cuja leitura tanto pudesse interessar jovens pais e mães quanto, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores que, chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas. Cartas pedagógicas em que eu fosse tratando problemas, destacados ou ocultos, nas relações com filhas e filhos ou alunas e alunos na experiência do dia-a-dia. Problemas que, nem sempre, existiram para o jovem pai ou a jovem mãe ou o jovem professor na experiência quase recente de adolescência ou que, se existiram, receberam diferente tratamento. Vivemos um tempo de transformações cada vez mais radicais nos centros urbanos mais dinâmicos. Aos 70 anos nos surpreendemos vestindo-nos como não o fazíamos aos 40. É como se hoje fôssemos mais jovens do que ontem. Daí que uma das qualidades mais urgentes que precisamos forjar em nós nos dias que passam e sem a qual dificilmente podíamos estar, de um lado, sequer mais ou menos à altura do nosso tempo, de outro, compreender adolescentes e jovens, é a capacidade crítica, jamais "sonolenta" sempre desperta à inteligência do novo. Do inusitado que, embora às vezes nos espante e nos incomode, até, não pode ser considerado, só por isso, um desvalor. Capacidade crítica de que resulta um saber tão fundamental quanto óbvio: não há cultura nem história imóveis. A mudança é uma constatação natural da cultura e da história. O que ocorre é que há etapas, nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada. É o que se verifica hoje. As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança. O bisneto dos fins do século passado, repetia, nos grandes traços no que tange às formas culturais de valorar, de expressar o mundo, de falar, seu bisavô. Hoje, numa mesma família, nas sociedades mais complexas, o filho mais novo não repete o irmão mais velho, o que dificulta as relações entre pais, mães, filhas e filhos.

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como *presença* no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir este risco que me desafia agora e a que devo responder. É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo. Enquanto objetividade o risco implica a subjetividade de quem o corre. Neste sentido é que, primeiro, devo saber que a condição de *existentes* nos submete a riscos; segundo, devo lucidamente ir conhecendo e reconhecendo o risco que corro ou que posso vir a correr para poder conseguir um eficaz desempenho na minha relação com ele.

Sem me deixar cair na tentação de um racionalismo agressivo em que, mitificada, a razão "sabe" e "pode" tudo, insisto na importância fundamental da apreensão crítica da ou das razões de ser dos fatos em que nos envolvemos. Quanto melhor me "aproximo" do objeto que procuro conhecer, ao dele me "distanciar epistemologicamente",[1] tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo como tal. O que quero dizer é que, como ser humano, não devo nem posso abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteligi-lo e, em conseqüência, comunicar o inteligido. A inteligência do mundo, tão apreendida quanto produzida e a comunicabilidade do inteligido são tarefas de sujeito, em cujo processo

---

[1] A propósito de "distância epistemológica", ver Paulo Freire, *À sombra desta mangueira*, op. cit. e *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Leitura).

ele precisa e deve tornar-se cada vez mais crítico. Cada vez mais atento à rigorosidade metódica de sua curiosidade, na sua aproximação aos objetos. Rigorosidade metódica de sua curiosidade de que vai resultando maior exatidão de seus achados.

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simples-mente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. Faz parte também desta percepção lúcida da mudança a natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente de se estamos conscientes disto ou não. Da mudança em processo, no campo dos costumes, no do gosto estético de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo da moral, sobretudo no da sexualidade, no da linguagem, como da mudança historicamente necessária nas estruturas de poder da sociedade, mas a que dizem *não*, ainda, as forças retrógradas. Exemplo histórico de retrocesso é a luta perversa contra a reforma agrária, em que os poderosos donos das terras e que querem continuar donos das gentes também, mentem e matam impunemente. Matam camponeses como se fossem bichos danados e fazem declarações de um cinismo estarrecedor. “Não foram os nossos seguranças que atiraram nos invasores, mas caçadores que andavam pelas redondezas.” O menosprezo pela opinião pública revelado neste discurso fala do arbítrio dos poderosos e da segurança de sua impunidade. E isto no fim do segundo milênio... E ainda se acusam os Sem-Terra de arruaceiros e baderneiros porque assumem o risco de concretamente denunciar e anunciar. Denunciar a realidade imoral da posse da terra entre nós e de anunciar um país diferente.

Com a experiência histórica os Sem-Terra sabem muito bem que, se não fosse por suas ocupações, a reforma agrária pouco ou quase nada teria andado.

Na intimidade de seus assentamentos devem emocionar-se com a sensibilidade do poder tão preocupado com ouvir e seguir o apelo do Papa...

Mas o que quero dizer é o seguinte: na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de inteligir, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. Me parece fundamental sublinhar, no horizonte da compreensão que tenho do ser humano como *presença* no mundo, que mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos. Na medida mesma em que nos tornamos capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos (sic) como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos *transformar* o mundo, que estamos *com* ele e *com* outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para *programar* a transformação. É por isso que uma educação progressista jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser. É por isso que devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move. É neste sentido que devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático. É neste sentido também que é tão importante sublinhar à criança que, zangada, não importa por que, esperneia e agride quem dela se aproxima, com ponta-pés, há *limites* reguladores de nossa vontade quanto estimular a necessidade de autonomia ou de auto-afirmação a uma criança tímida ou inibida.

É preciso inclusive, deixar claro, em discursos lúcidos e em práticas democráticas, que a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus *limites*. A vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos "donos do mundo" que, egoístas e arbitrários, só se vêem a si mesmos.

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a "tirania da liberdade", em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam, ainda, campeões da liberdade. Submetidas ao rigor sem limites da autoridade arbitrária as crianças experimentam fortes obstáculos ao aprendizado da decisão, da escolha, da ruptura. Como aprender a decidir, proibidas de dizer a palavra, de indagar, de comparar. Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce?

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade. É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra.

É a partir deste aprendizado que ambas se comprometem na prática educativa com o sonho democrático de uma autoridade ciosa de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades.

Há algo ainda de que me convenci ao longo de minha longa experiência de vida, de que a de educador é importante parte. Quanto mais e mais autenticamente tenhamos vivido a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade tanto melhor nos teremos capacitado para superar razoavelmente crises de difícil solução para quem tenha se entregue aos exageros licenciosos ou para quem tenha estado submetido aos rigores de autoridade despótica.

A disciplina da vontade, dos desejos, o bem-estar que resulta da prática necessária, às vezes difícil de ser cumprida, mas que devia ser cumprida, o reconhecimento de que o que fizemos é o que devíamos ter feito, a recusa à tentação da autocomplacência nos forjam como sujeitos éticos, dificilmente autoritários ou submissos ou licenciosos. Seres mais bem dispostos para a confrontação de situações limites.

A liberdade que, desde cedo, veio aprendendo, vivencialmente, a constituir sua autoridade interna pela introjeção da externa é que vive plenamente suas possibilidades. As possibilidades decorrem da assunção lúcida, ética, dos limites e não da obediência medrosa e cega a eles.

Ao escrever agora, me recordo do exemplo de um desses exageros do uso e da compreensão da liberdade. Eu tinha 12 anos e morava em Jaboatão. Um casal amigo de minha família nos visitava com o filho de 6 ou 7 anos. O menino subia nas cadeiras, atirava almofadas para a direita, para a esquerda como se estivesse em guerra contra inimigos invisíveis. O silêncio dos pais revelava sua aceitação a tudo o que o filho fazia. Um pouco de paz na sala. O menino sumiu pelo quintal para, em seguida, voltar com um pinto, por pouco asfixiado, na mão quase crispada. Entrou na sala ostentando, vitorioso, o objeto de sua astúcia. Tímida, a mãe aventurou uma pálida defesa do pintinho, enquanto o pai se perdia num mutismo significativo. "Se falar de novo, disse o menino decidido, dono da situação, eu mato o pinto".

O silêncio, que nos envolveu a todos, salvou o pintinho. Solto, combalido e trôpego, saiu da sala como pôde. Atravessou o terraço e se foi esconder por entre a folhagem das avencas, mimos de minha mãe.
Nunca esqueci o juramento que fiz em face de tamanha licenciosidade: se vier a ser pai, jamais serei um pai assim.

Mas, a mim me dá pena também e preocupação, igualmente, quando convivo com famílias que vivem a outra tirania, a da autoridade, em que as crianças caladas, cabisbaixas, "bem-comportadas", submissas nada podem.

Quão equivocados se acham pais e mães ou quão despreparados se encontram para o exercício de sua paternidade e de sua maternidade quando, em nome do respeito à liberdade de seus filhos ou filhas, os deixam entregues a si mesmos, a seus caprichos, a seus desejos. Quão equivocados pais e mães se encontram quando, sentindo-se culpados porque foram, pensam, quase malvados ao dizer um *não* necessário ao filho, imediatamente o cobrem de mimos que são a expressão de seus arrependimentos do que não podiam arrepender-se de ter feito. A criança tende a perceber os mimos como a anulação da conduta restritiva anterior da autoridade. Tende a perceber os mimos como um "discurso" de escusas que a autoridade lhe faz.

A demonstração permanente de afeto é necessária, fundamental, mas não de afeto como forma de arrependimento. Não posso pedir desculpas a meu filho por ter feito o que deveria ter realmente feito. É tão mau isto quanto não explicitar meu sentimento por um erro que cometi. É por isso também que não posso dizer *não* a meu filho por tudo ou por nada, um *não* que atende ao gosto de meu arbítrio. Devo ser coerente ao dizer *não* como ao estimular o filho com um sim.

Contraditórios entre si estes modos, o autoritário ou o licencioso, trabalham contra a urgente formação e contra o não menos urgente desenvolvimento da mentalidade democrática entre nós. Estou convencido de que a primeira condição para aceitar ou recusar esta ou aquela mudança que se anuncia é estar *aberto* à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida. Qualidades da mentalidade democrática de que tanto necessitamos e que têm nos modelos referidos um grande óbice.

Não tenho dúvida de que a minha tarefa primordial de pai, amoroso da liberdade, mas não licencioso, zeloso de minha autoridade, mas não autoritário, não é *manejar* a opção partidária, religiosa ou profissional de meus filhos, "guiando-os" para este ou aquele partido ou esta ou aquela igreja ou profissão. Pelo contrário, sem omitir-lhes minha opção partidária e religiosa, o que me cabe é testemunhar-lhes minha profunda amorosidade pela liberdade, meu respeito aos limites sem os quais minha liberdade fenece, meu acatamento à sua liberdade em aprendizagem para que eles e elas, amanhã, a usem plenamente no domínio político tanto quanto no da fé. Me parece fundamental, do ponto de vista da mentalidade democrática, não enfatizar a importância espontânea do testemunho de pai ou de mãe sobre a formação dos filhos. Quase sempre, sub-reptícia ou ostensivamente o fazemos. O ideal, para mim, reconhecendo esta importância, é saber usá-la e a melhor maneira de aproveitar a força de meu testemunho de pai é exercitar a liberdade do filho no sentido da gestação de sua autonomia. Quanto mais filhas e filhos se vão tornando "seres para si" tanto mais se vão fazendo capazes de re-inventar seus pais, em lugar de puramente copiá-los ou, às vezes, raivosa e desdenhosa-mente negá-los.

O que me interessa não é que meus filhos e minhas filhas nos imitem como pai e mãe, mas, refletindo sobre nossas marcas, dêem sentido à sua presença no mundo. Testemunhar-lhes a coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e a minha prática, entre a fé que professo e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática.

Na verdade, como posso "convidar" meus filhos e filhas a respeitar meu testemunho religioso se, dizendo-me cristão e seguindo os rituais da igreja, discrimino os negros, pago mal à cozinheira e a trato com distância? Como posso, por outro lado, conciliar a minha fala em favor da democracia com os procedimentos anteriormente referidos?

Como posso convencer meus filhos de que respeito o seu direito de dizer a palavra se revelo mal-estar à análise mais crítica de um deles que embora criança ainda, ensaia, legitimamente, sua liberdade de expressar-se? Que exemplo de seriedade dou às crianças se peço a quem atende ao telefone que chama que, se for para mim, diga que não estou?

Este esforço, porém, em favor da coerência, da retidão, não pode resvalar, sequer minimamente, para posições farisaicas. Devemos buscar, humildemente e com trabalho, a pureza, jamais nos deixando envolver em práticas ou assumindo atitudes puritanas. Moral, sim, moralismo, não.

Outra exigência que me fazia: de umas certas marcas deveriam estar resguardadas, desde logo, as cartas pedagógicas. Resguardadas da arrogância que intimida e inviabiliza a comunicação, da suficiência que proíbe o próprio suficiente de reconhecer sua insuficiência, da certeza demasiado certa do acerto, do elitismo teoricista, cheio de recusas e indisposições contra a prática ou do basismo negador da teoria, do

simplismo reacionário e soberbo que se funda na subestimação do outro – o outro não é capaz de me entender. Assim, em lugar de procurar a simplicidade na apresentação do tema de que falo, trata-o de forma quase desdenhosa.

Protegidas do simplismo, da arrogância do cientificismo, as cartas, por outro lado, deveriam transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente. O que quero dizer é o seguinte: que, no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica. É possível até que jamais o leitor venha a ter um encontro pessoal com o autor. O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. Aceitação respeitosa.

Não importa o tema que se discute nestas cartas elas se devem achar “ensopadas” de fortes convicções ora explícitas, ora sugeridas. A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma.

Não gostaria de ser homem ou de ser mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse algo tão óbvio quanto é óbvio que os sábados precedem os domingos. Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir.

Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos.

Mas, se recuso, de um lado, o discurso fatalista, imobilizador da história, recuso, por outro lado, o discurso não menos alienado do voluntarismo histórico, segundo o qual a mudança virá porque está dito que virá. No fundo, são ambos estes discursos negadores da contradição dialética que cada sujeito experimenta em si mesmo, de, sabendo-se objeto da história, tornar-se igualmente seu sujeito.

Saliente-se que o discurso da impossibilidade da mudança para a melhora do mundo não é o discurso da *constatação* da impossibilidade mas o discurso ideológico da inviabilização do possível. Um discurso por isso mesmo, reacionário; na melhor das hipóteses, um discurso desesperadamente fatalista.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razoes, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética.

Mas, é importante enfatizar que há uma diferença fundamental entre quem se acomoda perdidamente desesperançado, submetido de tal maneira à asfixia da necessidade, que inviabiliza a aventura da liberdade e a luta por ela, e quem tem, no discurso da acomodação, um instrumento eficaz de sua luta – a de obstaculizar a mudança. O primeiro é o oprimido sem horizonte; o segundo, o opressor impenitente.

Esta é uma das razões por que o alfabetizador progressista não pode contentar-se com o ensino da leitura e da escrita que dê as costas desdenhosamente à leitura do mundo.

Esta é a razão também por que os militantes progressistas precisam, quixotescamente até, opor-se ao discurso domesticador que diz que o povo quer cada vez mais menos política, menos conversa e mais resultados. As que vêm enfatizando a ideologia do fazer naturalmente consideram e se esforçam por introjetar nas classes populares e não só nelas que qualquer reflexão sobre o em favor de que e de quem se faz a ação, sobre o em torno de quanto custou e poderia custar a obra feita ou a ser feita constituir um bla-bla-blá desnecessário, pois o que vale mesmo é fazer. Na verdade, não. Nenhuma obra se acha desvinculada de a quem serve, de quanto custa e de quanto poderia custar de menos sem prejuízo de sua eficácia.

Lidar com a cidade, com a pólis, não é uma questão apenas técnica, mas sobretudo política. Como político e educador progressista continuarei minha luta de esclarecimento dos que-fazeres públicos tanto quanto continuo lutando contra a constatação absurda de muita gente: “voto nele. Rouba, mas faz”.

Gostaria de sublinhar, na linha destas considerações, que o exercício constante da “leitura do mundo”, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe. A experiência da leitura do mundo que o toma como um *texto* a ser “lido” e “reescrito” não é na verdade uma perda de tempo, um bla-bla-blá ideológico, sacrificador do tempo que se deve usar, sofregamente, na transparência ou na transmissão dos conteúdos, como dizem educadores ou educadoras reacionariamente “pragmáticos”. Pelo contrário, feito com rigor metódico, a leitura do mundo que se funda na possibilidade que mulheres e homens ao longo da longa história criaram de *inteligir* a concretude e de *comunicar* o inteligido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem. A prática de constatar, de encontrar a ou as razoes de ser do constatado, a prática de *denunciar* a realidade constatada e de *anunciar* a sua superação, que fazem parte do processo da leitura do mundo, dão lugar à experiência da *conjectura*, da suposição, da opinião a que falta porém fundamento preciso. Com a metodização da curiosidade, a leitura do mundo pode ensejar a ultra-passagem da pura *conjectura* para o *projeto de mundo*. A presença maior de *ingenuidade* que caracteriza a curiosidade no momento da *conjectura* vai cedendo o espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião ou da conjectura pelo projeto de mundo. O projeto é a conjectura que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política.

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade.

A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciamos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça.

Coerente com a minha posição democrática estou convencido de que a discussão em torno do sonho ou do projeto de sociedade por que lutamos não é privilégio das elites dominantes nem tampouco das lideranças dos partidos progressistas. Pelo contrário, participar dos debates em torno do projeto diferente de mundo é um direito das classes populares que não podem ser puramente “guiadas” ou empurradas até o sonho por suas lideranças.

Com a invenção da existência que mulheres e homens criaram com os materiais que a vida lhes ofereceu, se lhes tornou impossível a presença no mundo sem a referência a um amanha. A um amanhã ou a um futuro cuja forma de ser, porém, jamais é inexorável. Pelo contrário, problemática. Um amanhã que não está dado de antemão. Preciso de lutar para tê-lo. Mas preciso de ter dele também um desenho enquanto luto para construí-lo como o operário precisa do desenho da mesa na cabeça antes de produzi-la. Este desenho é o sonho por que luto.

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não “caipira” do que aí está porque o que está aí é o que deve estar.

Obviamente o papel de uma educadora crítica, amorosa da liberdade, não é impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua radical recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é a sua. O seu papel, contudo, não se encerra no ensino, não importa que o mais competente possível, de sua disciplina. Ao testemunhar a seriedade com que trabalha, a rigorosidade ética no trato das pessoas e dos fatos, a professora progressista não pode silenciar ante a afirmação de que “os favelados são os grandes responsáveis por sua miséria”; não pode silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo.

A professora progressista ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer.

A educadora progressista não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do *povo* têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade.

Ao sublinhar a importância fundamental da ciência, a educadora progressista deve enfatizar também aos meninos e às meninas pobres como aos ricos o dever que temos de permanentemente nos indagar em torno de a favor de que e de quem fazemos ciência.

Ajudar na elaboração do sonho de mudança do mundo como na sua concretização, de forma sistemática ou assistemática, na escola, como professor de matemática, de biologia, de história, de filosofia, de problemas da linguagem, não importa de quê; em casa, como pai, ou como mãe, em nosso trato permanente com filhas e filhos, em nossas relações com auxiliares que conosco trabalham, é tarefa de mulheres e de homens progressistas. De homens e de mulheres que não apenas falam de democracia mas a vivem, procurando fazê-la cada vez melhor.

Se somos progressistas, realmente abertos ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Não podemos falar a nossos filhos ou em sua presença de um mundo melhor, menos injusto, mais humano e explorar quem trabalha conosco. Podemos às vezes pagar melhor salário no entanto caímos na cantilena hipócrita segundo a qual “a realidade é assim mesmo e que não sou eu só que salvarei o mundo”.

É preciso testemunhar a nossos filhos que é possível ser coerente, mais ainda, que ser coerente é um final de inteireza de nosso ser. Afinal a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. Por isso, não sou coerente para ser compensado, elogiado, aplaudido.

Posso até perder materialmente alguma coisa por ter sido coerente. Pouco importa.

Nem sempre fácil de ser assumida, a busca da coerência educa a vontade, faculdade fundamental para o nosso mover-nos no mundo. Com a vontade enfraquecida é difícil decidir – sem decisão não optamos entre uma coisa e outra, não rompemos.

Me lembro de que nas duas ou três vezes em que, ao longo de minha vida, pretendi deixar de fumar me faltou o fundamental; a *vontade* firme com a qual decidir, romper entre fumar e não fumar. Só quando realmente imperou a vontade perseverante e assumi, com raiva do fumo, a decisão de já não fumar, me libertei do cigarro, sem artifício nenhum – chicletes ou bombons. E fumava, então, três maços de cigarro por dia.

Em última análise, me sentia demasiado incômodo vivendo a incoerência entre falar e escrever em torno de uma pedagogia crítica, libertadora, que defende o exercício da decisão enquanto posição de sujeito e não a postura acomodada de puro objeto e a minha submissão total ao cigarro. Em certo momento, passou a ser difícil conviver com o conhecimento de quanto o fumo me estava prejudicando sem que eu me rebelasse contra ele. A raiva do fumo e a raiva de mim mesmo por tanta complacência que tivera com ele fortaleceram a minha vontade. Decidi, então. Parei de fumar para sempre. Antes, porém, tossi uma noite inteira. Amanheci e era todo raiva. Raiva do cigarro. Raiva de mim. Acabou, disse, não fumo mais, olhando, com outros olhos, os maços que me sobrariam do cigarro inglês que costumava fumar.

Nunca dera atenção a propósitos de abandonar o cigarro de forma programada: começar fumando apenas dez cigarros por dia e, num ritmo lento, ir diminuindo até parar. Nunca ensaiei nada parecido. Tratei sempre, pelo contrário, de fortalecer minha *vontade*. Quantas vezes, em conversa comigo mesmo, reconhecendo o quanto gostava de fumar, reconhecia também que precisava vencer o gosto de fumar. A questão que se colocava a mim não era a de me enganar, mas a de *decidir*, de optar entre manter o gosto suicida ou transformar o desgosto provisório, decorrente de meu decidido *não* ao cigarro, na satisfação por minha afirmação como *vontade*. A questão que se colocava não era a de esconder de mim, com falsos argumentos como: não paro de fumar simplesmente porque não quero, a minha própria fraqueza. O que tinha de fazer era, pelo contrário, assumi-la para poder vencê-la. Ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la. É que a debilidade de nossa vontade revela a força do vício que nos domina. Mas há uma forma vencida de reconhecer a fragilidade: proclamar a invencibilidade da própria fraqueza. É ficar cada vez mais submisso ao poder que nos esmaga, o que afoga em nós a possibilidade da reação e da luta. É por isso que uma das condições para a continuidade da briga contra o poder que nos domina é reconhecer-nos *perdendo* a luta, mas não *vencidos*. Era disso que precisava. Obviamente algo não fácil de ser feito. Se exercer a vontade na luta contra o que nos ameaça e oprime fosse coisa que se fizesse sem pertinaz trabalho e sem notável sacrifício, a luta contra qualquer tipo de opressão seria bem mais simples. Percebe-se facilmente a importância da vontade compondo um tecido complexo com a resistência, com a rebeldia na confrontação ou na luta contra o inimigo que, às vezes, mais do que nos espreita, nos domina. Seja este inimigo o fumo, o álcool, a cocaína, a maconha, o *crack* ou a exploração capitalista, de que a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal é um eficaz instrumento dominante. A ideologia que fala, em face das injustiças sociais, de que "a realidade é assim mesmo, de que as injustiças são uma fatalidade contra que nada se pode fazer" solapa e fragiliza o ânimo necessário para a briga como as drogas, não importa qual delas, destruindo a resistência do viciado ou da viciada, os deixam prostrados e indefesos.

Com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não se pode lutar. Desta forma, não se luta contra a exploração das classes dominantes como não se luta contra o poder do álcool, do fumo ou da maconha. Como não se pode lutar, por faltar coragem, vontade, rebeldia, se não se tem *amanhã*, se não se tem *esperança*. Falta amanhã aos "esfarrapados do mundo" como falta amanhã aos subjugados pelas drogas.

Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.

Um dos meus sonhos ao escrever estas cartas pedagógicas – se não os tivesse não haveria por que escrevê-las – é desafiar-nos, pais e mães, professoras e professores, operários, estudantes, a refletir

sobre o papel que temos e a responsabilidade de assumi-lo bem, na construção e no aperfeiçoamento da democracia entre nós. Não de uma democracia que aprofunda as desigualdades, puramente convencional, que fortifica o poder dos poderosos, que assiste de braços cruzados à aviltação e ao destrato dos humildes e que acalenta a impunidade. Não de uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias, mas de uma democracia de que o Estado, recusando posições licenciosas ou autoritárias e respeitando realmente a liberdade dos cidadãos, não abdica de seu papel regula-dor das relações sociais. Intervém, portanto, democraticamente, enquanto responsável pelo desenvolvimento da solidariedade social.

Precisamos de uma democracia que, fiel à natureza humana que tanto nos fez capazes de eticizar o mundo quanto de transgredir a ética, estabeleça limites à capacidade de malquerer de homens e mulheres.

Não creio na democracia puramente formal que "lava as mãos" em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que "todos são iguais perante a lei". Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto. Em outras palavras, a frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado. Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que "todos são iguais perante a lei" é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade.

O que me parece impossível aceitar é uma democracia fundada na *ética do mercado* que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia.

O que me parece impossível é aceitar não haver outro caminho para as economias frágeis senão acomodar-se, pacientemente, ao controle e aos ditames do poder globalizante. Poder ante o qual não há como não nos curvar fatalistamente, de braços cruzados, estupefatos ou conformados. O que me parece impossível é silenciar diante desta expressão pós-moderna de autoritarismo. O que me parece impossível é aceitar docilmente que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com as ideologias e tornando tudo mais ou menos igual. Já não me parece impossível, porém, respeitar o direito de quem pensa ou passou a pensar assim. Veementemente, contudo, recuso aceitar que eu "já era" porque continuo reconhecendo a existência das classes sociais, porque nego a ideologia da despolitização da administração pública, embutida na chamada "política de resultados", porque afirmo a força das ideologias.

Estas cartas pedagógicas expressam mais um momento da luta em que me empenho como educador, portanto, como político também, com raiva, com amor, com esperança, em favor do sonho de um Brasil mais justo.

Sou dos que se exigem de si mesmos o cumprimento de tarefas entre as quais a de tornar algumas delas possíveis, quando delas se fala como inviáveis. Como educa-dor, mas também como quem se dá ao exercício crítico e permanente de pensar a própria prática para teorizá-la, é isto o que venho fazendo ao longo de minha experiência profissional. É isto o que venho aprendendo a fazer e, quanto mais aprendo, mais prazer me dá assumir-me como *tarefeiro*. Rigorosamente, a importância de nossas tarefas tem que ver com a seriedade com que levamos a cabo, com o respeito que temos ao executá-ias, com o respeito aos outros em favor de quem as exercemos, com a lealdade ao sonho que elas encarnam. Tem que ver com o sentido ético de que as tarefas devem "molhar-se" com a competência com que as desempenhamos, com o equilíbrio emocional com que as efetivamos e com o brio com que por elas brigamos.

Nunca me esqueço das considerações que um alfabetizando fez, em Natal, Rio Grande do Norte, em 1963, durante as discussões num Círculo de Cultura. Debatia-se exatamente este tema – a importância das tarefas a serem cumpridas por nós, mulheres e homens, na história. "Vejo agora", disse ele, como se começasse a se libertar da desvalia com que se percebia a si mesmo, enquanto sapateiro, em sua oficina precária na esquina da rua "que o meu ofício de consertar solas de sapatos é também muito valoroso. Devolvo, com o meu trabalho, a quem me traz um sapato estragado, um outro quase novo. Defendo os pés das pessoas que ainda por cima gastam menos botando meia sola no sapato do que se tivessem de comprar outro novo. Tenho de brigar pela dignidade de meu trabalho e não me envergonhar por causa

dele. O que faço é diferente do que faz o doutor que tem consultório do outro lado da rua onde tenho minha tenda. É diferente, mas importante também".

Aquele homem que aprendia a escrever e a ler sentenças e palavras "re-lia" o mundo e, ao fazê-lo, percebia o que antes, na leitura anterior do mundo, não havia captado. A re-leitura em que se engajava, enquanto se alfabetizava, re-fazia a estima de si mesmo, elaborada desde o ponto de vista da ideologia dominante que, inferiorizando o trabalho do "dependente", intensifica sua subordinação ao poder. Aquele homem, na verdade, se alfabetizava, no sentido amplo e profundo que há tanto tempo defendo. Ele não apenas "lia" mecanicamente sentenças e palavras, se assumia como *tarefeiro*.

[Paulo escreveu esta carta em janeiro de 1997. Estávamos em nosso apartamento na praia de Piedade, em Jaboatão dos Guararapes, no mesmo município em que ele tinha passado o seu "segundo exílio". Dizia assim referindo-se ao período em que sua família 'fugiu" de Recife, entre os anos de 1932 e 1941. O primeiro exílio teria sido o tempo de sua gestação no útero da sua mãe e o terceiro o imposto pelos governos militares, entre 1964 e 1980, quando viveu na Bolívia, Chile, EUA e Suíça.

Ele recordando, em 1997, criticamente, os tempos de sua adolescência, na parte pobre e feia de Jaboatão, re-viu-se por inteiro, enquanto pessoa e enquanto pensador. Analisou o seu percurso enquanto pai e pela primeira vez escreveu sobre a educação sob este ponto de vista. Falou também da educação das crianças de modo geral. Discutimos as dificuldades de vivermos a tensão licenciosidade e autoritarismo, liberdade e autoridade como possibilidades do ato de educar nossos filhos. Paulo tinha consciência clara quanto aos riscos das opções que tornara neste processo mais pessoal dele, mas ao mesmo tempo uma crença no exemplo através da coerência, da justiça e do respeito aos outros e às outras.

Nessa temporada sentia sua saúde abalada por um cansaço do qual queria se ver livre através de nossas caminhadas nas areias da praia, diariamente, no nascer das manhãs. Anotava, diariamente, numa branca e pequena 'ficha de leitura" o tempo dedicado a esse exercício: dos iniciais 15 minutos até os 55. Falava orgulhoso aos amigos desta sua façanha. Queria acreditar estar limpando seus pulmões dos quase 40 anos nos quais fumara "três maços por dia". Na verdade, lembro-me, acendia um cigarro no outro até que, em Portugal, já nos fins dos anos 70, em casa de um casal de amigos, como narra na Carta, deixou-os, o casal e a Elza, por toda uma noite sem dormir. Aquela tosse que só a nicotina, mórbida e lentamente sabe produzir, anunciando o tempo de vida, sem levar em consideração a vontade de quem fuma de viver. Submissão que tinha feito Paulo conhecer o que é avareza nos seus tempos de África, pois guardava consigo, sofregamente, escondidos na sua mala os pacotes que levava sempre nestas viagens. Esse foi um dos termômetros que usou para medir a sua dependência ao cigarro. E se envergonhava disso... O ato de fumar em Paulo foi o único do qual dizia ter-se arrependido. Entendia sempre que fizera tudo na sua vida dentro da ética e das possibilidades históricas – pessoais e sociais –, mas nunca se perdoou por ter fumado.

Hoje vejo que este rever-se era um rever-se na sua totalidade. Revendo, analisando e discutindo a sua vida, re-fazia a sua inteligência de educador na história. Reconstruía um modo novo de "ler o mundo". Assim, mais do que relembrar, do que perceber-se nas suas limitações históricas, do que saber-se e ver-se como um homem que amava com tolerância, que procurou obstinadamente aperfeiçoar as suas virtudes de homem e de educador político, inseriu-se com mais radicalidade na postura epistemológica da pós-modernidade progressista, na qual já o podíamos incluir, sobretudo a partir da Pedagogia da esperança.]

Segunda carta

Do direito e do dever de mudar o mundo

Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível.

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que "chegam" em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões.

O que não é porém possível é sequer pensar em trans-formar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena e boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não re-conhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. É que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos. Não há hoje, por isso mesmo, que não tenha "presenças" que, de há muito, perduram no clima cultural que caracteriza a atualidade concreta. Daí a natureza contraditória e processual de toda realidade. Neste sentido é tão atual o ímpeto de rebeldia contra a agressiva injustiça que caracteriza a posse da terra entre nós, de maneira eloqüente encarnado pelo movimento dos trabalhadores sem-terra quanto a reação indecorosa dos latifundistas, muito mais amparados, obviamente, por uma legislação a serviço preponderantemente de seus interesses, a qualquer reforma agrária, por mais tímida que seja. A luta pela reforma agrária representa o avanço necessário a que se opõe o atraso imobilizador do conservadorismo. Mas o que é preciso deixar claro é que o atraso imobilizador não é um estranho à realidade. Não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e forças que por ele se batem. É neste sentido que se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade. São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança.

Precisamente porque a reação imobilizante faz parte da atualidade é que ela, de um lado, tem eficácia, de outro, pode ser contestada. A luta ideológica, política, pedagógica e ética a lhe ser dada por quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora. Tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola, não importa o seu grau, ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar, como pai, como professor, como empregador, como empregado, como jornalista, como soldado, cientista, pesquisador ou artista, como mulher, mãe ou filha, pouco importa, o meu respeito à dignidade do outro ou da outra. Ao seu direito de ser em relação com o seu direito de ter.

Possivelmente, um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de um tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator *condicionante* um poder *determinante*, diante do qual nada se pode fazer.

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. Reduzida à ação de viabilizar o já determinado a política perde o sentido da luta pela

concretização de sonhos diferentes. Esgota-se a eticidade de nossa presença no mundo. É neste sentido que, reconhecendo embora a in-discutível importância da forma como a sociedade organiza sua produção para entender como estamos sendo, não me é possível, pelo menos a mim, desconhecer ou minimizar a capacidade reflexiva, decisória, do ser humano. O fato mesmo de se ter ele tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante. Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada. É neste sentido que entre nós, mulheres e homens, a *adaptação* é um momento apenas do processo de *intervenção* no mundo. É nisso que se funda a diferença primordial entre *condicionamento* e *determinação*. Só é possível, inclusive, falar em ética se há escolha que advém da capacidade de comparar, se há responsabilidade assumida. É por estas mesmas razões que nego a *desproblematização do futuro* a que sempre faço referência e que implica sua inexorabilidade. A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da história o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido *a priori* prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se.

O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.

Mecanicistas e humanistas reconhecem o poder da economia globalizada hoje. Enquanto, porém, para os primeiros nada há o que fazer em face de sua força intocável, para os segundos não apenas é possível, mas se deve lutar contra a robustez do poder dos poderosos que a globalização intensificou ao mesmo tempo que debilitou a fraqueza dos frágeis.

Se as estruturas econômicas, na verdade, me dominam de maneira tão senhorial, se, moldando meu pensar, me fazem objeto dócil de sua força, como explicar a luta política, mas, sobretudo, como fazê-la e em nome de quê? Para mim, em nome da ética, obviamente, não da ética do mercado, mas da ética universal do ser humano,[1] para mim, em nome da necessária transformação da sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes. E tudo isso porque, condicionado pelas estruturas econômicas, não sou, porém, por elas determinado. Se não é possível desconhecer, de um lado, que é nas condições materiais da sociedade que se gestam a luta e as transformações políticas, não é possível, de outro, negar a importância fundamental da subjetividade na história. Nem a subjetividade faz, *todopoderosamente*, a objetividade nem esta perfila, inapelavelmente, a subjetividade. Para mim, não é possível falar de subjetividade a não ser se compreendida em sua dialética relação com a objetividade. Não há subjetividade na hipertrofia que a torna como fazedora da objetividade nem tampouco na minimização que a entende como puro reflexo da objetividade. É neste sentido que só falo em subjetividade entre os seres que, *inacabados*, se tornaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da *determinação*, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados. Não há, por isso mesmo, como falar-se em subjetividade nas compreensões objetivistas mecanicistas nem tampouco nas subjetivistas da história. Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper. E é assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo, por outro lado, tornar-se transgressores da própria ética.

A escolha e a decisão, atos de sujeito, de que não podemos falar numa concepção mecanicista da história, de direita ou de esquerda, e sim na sua inteligência como tempo de possibilidade, necessariamente sublinham a importância da educação. Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. Por isso, não só falo e defendo mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos. E compreendendo facilmente como uma tal prática não pode ser aceita, pelo contrário, tem de ser recusada, por quem tem, na maior ou menor permanência do

---

[1] Ver Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa, op. cit.

status quo, a defesa de seus interesses. Ou por quem, atrelado aos interesses dos poderosos, a eles ou elas serve. Mas, porque, reconhecendo os limites da educação, formal e informal, reconheço também a sua força, assim como porque constato a possibilidade que têm os seres humanos de assumir tarefas históricas, que volto a escrever sobre certos compromissos e deveres que não podemos deixar de contrair se nossa opção é progressista. O dever, por exemplo, de, em nenhuma circunstância, aceitar ou estimular posturas fatalistas. O dever de recusar, por isso mesmo, afirmações como: "é uma pena que haja tanta gente com fome entre nós, mas a realidade é assim mesmo". "O desemprego é uma fatalidade do fim do século." "Galho que nasce torto, torto se conserva." O nosso testemunho, pelo contrário, se somos progressistas, se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve ser o de quem, dizendo *não* a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo.

As crianças precisam crescer no exercício desta capa-cidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam.

Recentemente participei de perto da frustração bem "tratada" de uma avó, minha mulher, que passara vários dias cuidando de sua alegria, a de ter consigo, em casa, Marina, a neta bem-amada. Na véspera do dia esperado, a avó foi cientificada por seu filho que sua neta já não viria. Programara com amigas da vizinhança uma reunião para a criação de um clube de diversões e esportes.

Programando, a neta está aprendendo a programar e a avó não se sentiu negada ou mal querida porque a decisão da neta, com que está aprendendo a decidir, não correspondia a seu desejo.

Seria uma lástima se a avó, fazendo "beicinho", expressasse um desconforto indevido em face da decisão legítima de sua neta ou que seu pai, revelando insatisfação, tentasse, autoritariamente, impor à filha que fizesse o que não queria. Isto não significa, por outro lado, que, no aprendizado de sua autonomia, a criança em geral, a neta, no caso, não aprenda também que é preciso, às vezes, sem nenhum desrespeito à sua autonomia, atender à expectativa do outro. Mais ainda, é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acata-mento à autonomia dos outros.

A tarefa progressista é assim estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios. É claro e imperioso, porém, que o meu testemunho antifatalista e que a minha defesa da intervenção no mundo jamais me tornem um voluntarista inconseqüente, que não leva em consideração a existência e a força dos condicionamentos. Recusar a determinação não significa negar os condicionamentos.

Em última análise, se progressista coerente, devo permanentemente testemunhar aos filhos, aos alunos, às filhas, aos amigos, a quem quer que seja a minha certeza de que os fatos sociais econômicos, históricos ou não se dão desta ou daquela maneira porque assim teriam de dar-se. Mais ainda, que não se acham imunes de nossa ação sobre eles. Não somos apenas objetos de sua "vontade", a eles adaptando-nos mas sujeitos históricos também, lutando por outra vontade diferente: a de mudar o mundo, não importando que esta briga dure um tempo tão prolongado que, às vezes, nela sucumbam gerações.

O Movimento dos Sem-Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso.

O importante porém é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como "façanha da liberdade". No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase: "a realidade é assim mesmo, não adianta lutar". Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está.

Se os sem-terra tivessem acreditado na "morte da história", da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um "neobobismo" que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitizaçao da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje é "pouca conversa, menos política e só resultados", se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada.

A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.

[Ainda em Jaboatão Paulo iniciou esta Segunda carta e só pôde completá-la depois que voltamos de Cambridge, EUA, no dia 7 de abril de 1997. Tínhamos ido, via Nova York, nos fins de março de 1997, exatamente no dia 22, para acertar com a Universidade de Harvard o curso que ele teria dado na Harvard Graduate School of Education (RGSE), durante o "semestre de outono" de 1997, como eles nomeiam por lá o período letivo de setembro a dezembro/janeiro de cada ano escolar. Estava acertado com Donaldo Macedo, professor da Universidade de Massachussetts, em Boston, a quem Paulo tinha convidado para seu assistente neste curso, que o mesmo teria como eixo central o livro Pedagogia da autonomia, que fora traduzido para o inglês tendo como fim mais imediato este objetivo. Em Hanard Square fomos abordados por vários estudantes e alguns professores, todos e todas para manifestar a alegria e o espanto de que uma universidade tão conservadora e mantenedora do status quo como essa estivesse abrindo a oportunidade de professores críticos oferecerem um curso critico-reflexivo-conscientizador.

Voltamos felizes com as expectativas do trabalho critico que Paulo iria fazer. Estávamos certos de que este se daria com seriedade, honestidade e transparência, mesmo que a contragosto permitido pela direção da conceituada universidade americana. Tal "abertura" fazia parte da "moldura democrática" que os EUA têm que sustentar porque se proclamam democráticos, dizia Paulo. Programávamos o tempo que disporíamos na Nova Inglaterra para ler, escrever e refletir na casa que, sonháramos, aquecida, nos livraria do forte frio comum no outono e no inverno daquela região. Entretanto, no aconchego poderíamos ver, repetia meninamente, através das janelas, duas coisas, dois fenômenos da natureza que o encantavam tanto desde quando os viu pela primeira vez. As folhas verdes que vão fazendo-se amarelas mais e mais até caírem, quase marrons, no chão que as acolhe para mesmo cobertas pela neve que se petrifica e as congela continuarem a ser parte do ciclo da vida. E a neve mesma caindo, suavemente, como se fossem flocos de algodão ou papel branco picado... Caprichos da natureza que Paulo tanto amou em suas mais diferentes formas e funções. Conversávamos, sobretudo como seria entender a distância os problemas de nosso país dentro de um outro tão diferente política, econômica e culturalmente falando.

Paulo preocupava-se de modo muito especial nesta época com a situação mundial atrelada a um modelo político neoliberal e da globalização da economia. Repetia muito e não cansava de dizer, por isso escreveu, que acreditava como possibilidade histórica, como saída para o nosso colonialismo, para as nossas misérias, como tática para a estratégia da democracia brasileira, a opção político-ideológica e as ações sem violência do MST. Escrevia e discutia esta Carta e cada dia mais empolgava-se com o testemunho do "respeito à dignidade do outro ou da outra" atitude, aliás, quero enfatizar, que Paulo nunca perdoava a quem dela se afastasse deliberadamente. Ficava feliz ao ver que "essa gente destemida está nos dando, através de sua luta, a esperança de dias melhores para o Brasil", repetia ele também com esperança.

Devo e quero testemunhar aqui a emoção de Paulo, em 1 7 de abril de 1997, quando a Marcha dos Sem-Terra, organizadamente, vida de diferentes partes de nosso país fazendo-se um só corpo nos corpos de crianças, velhos e jovens, negros ou brancos, entrou em Brasília. Ele havia me convidado para assistirmos ao evento político pela televisão, desde que não estávamos lá na Capital, com eles e elas, nesta Marcha na qual muitos peregrinavam há três meses. Quando Paulo viu aquela multidão entrando, altiva e disciplinadamente, na Esplanada dos Ministérios, ficou de pé caminhando de um lado para outro da sala, com os pêlos do corpo eriçados, poros abertos e suor quente. Repetia com voz emocionada, falando para

os sem-terra e não para mim estas palavras carregadas da sua compreensão perante o mundo: "É isso minha gente, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e todas nós. Vamos em frente, na luta sem violência, na resistência consciente, com determinação tomá-lo para construirmos, solidariamente, o país de todos e de todas os/as que aqui nasceram ou a ele se juntaram para engrandecê-lo. Esse país não pode continuar sendo o de poucos... Lutemos pela democratização desse país. Marchem, gente de nosso país..."

Paulo terminou esta Segunda carta neste mesmo dia. Nela convocou outras marchas. Com a humildade habitual não disse, sequer mencionou que esta Marcha também tinha suas raízes na sua compreensão de educação libertadora. Que os movimentos sociais brasileiros ganharam, não só o MST, indiscutivelmente, consistência nas suas práxis através do que ele, Paulo, propôs no seu trabalho teórico antropológico-ético-ideológico-político-educacional. Propôs com a sua vida.]

Terceira carta

Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó

“Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que *decresceram* em lugar de *crescer*.”

Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranqüilo, numa estação de ônibus, em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um *tu* ou um *ele*. Era *aquilo, aquela coisa* ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva.

É possível que, na infância, esses malvados adolescentes tenham brincado, felizes e risonhos, de estrangular pintinhos, de atear fogo no rabo de gatos pachorrentos só para vê-los aos pulos e ouvir seus miados desesperados, e se tenham também divertido esmigalhando botões de rosa nos jardins públicos com a mesma desenvoltura com que rasgavam, com afiados canivetes, os tampos das mesas de sua escola. E isso tudo com a possível complacência quando não com o estímulo irresponsável de seus pais.

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que *decresceram* em lugar de crescer.

Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar. A posição do pobre, do mendigo, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio neste pensar. Penso na mentalidade materialista da posse das coisas, no descaso pela decência, na fixação do prazer, no desrespeito pelas coisas do espírito, consideradas de menor ou de nenhuma valia. Adivinho o reforço deste pensar em muitos momentos da experiência escolar em que o índio continua minimizado. Registro o *todopoderosismo* de suas liberdades, isentas de qualquer limite, liberdades virando licenciosidade, zombando de tudo e de todos. Imagino a importância do viver fácil na escala de seus valores em que a ética maior, a que rege as relações no cotidiano das pessoas terá inexistido quase por completo. Em seu lugar, a ética do mercado, do lucro. As pessoas valendo pelo que ganham em dinheiro por mês. O acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco, a reverência à vida não só humana mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valoração dos sentimentos, tudo isso reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importância.

Se nada disso, a meu juízo, diminui a responsabilidade desses agentes da crueldade, o fato em si de mais esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-la sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, in-viabilizando o amor.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros...

[Uma página e meia de texto digitado. Duas e meia de manuscritos. A Terceira carta, as últimas palavras escritas por Paulo, exatamente no dia 21 de abril de 1997. Nelas analisou, serenamente a "malvadez" da morte de Galdino, mas com tamanha firmeza, profundidade e clareza de indignação que poucas vezes senti ou li nos seus escritos.

Com este espírito de luta e mansidão assisti-o dando sua última aula na PUC SP, em 22 de abril de 1997, ao lado de outros professores. Após a aula, quando saíamos todos e todas para a sala dos professores, recordo-me, estava cansado, mas caminhava feliz para acertar os últimos detalhes da viagem que faríamos para Portugal e Espanha, depois da que teria acontecido, na primeira semana de maio, para Cuba. Teríamos ido nós dois com um grupo de alunos e professores do Programa de Pós-Graduação da PUC SP, onde ele estava lecionando, àqueles países da Europa para fazermos um seminário e para ele receber mais três títulos de Doutor Honoris Causa. Ainda no corredor, abraçando-o, eu lhe disse: "Paulo, você está mais arguto do que nunca". Sorriu gostando de meu carinho e de minhas palavras, pois sabia que tanto um como outras eram verdadeiros.

No dia 20 de abril, recebemos Verônica e seu pai, Germano Coelho, amigo velho dos tempos do &CP Movimento de Cultura Popular), do Recife. Mesmo cansado Paulo desceu a escada caracol que separava a sala de visitas de seu escritório, na rua Valença, e foi buscar, entusiasmado, algumas páginas das Cartas. Leu-as, pausadamente, para as novas visitas enquanto eu, preparando um lanche de fim de tarde de domingo, acompanhava-o a distância. Paulo mostrava sua alegria incontida ao ler em voz alta as passagens que escrevera sobre a Marcha do MST e indignado alguns esboços que então tinha feito, naquele mesmo dia, sobre o atentado criminoso contra Galdino. As notícias da mídia estiveram voltadas para a dramática história que acontecera na madrugada de Brasília, irônica ou propositadamente (?) no Dia do Índio. Mesmo num domingo de sol passado em minha chácara, o último no qual estivemos lá, chamado de "Poço da Panela" em homenagem aos meus dois maridos (local de Recife onde fica o Centro Dona Olegarinha, onde Paulo fez pela primeira vez a aplicação de seu "Método" de alfabetização, e Raul o considerava o lugar mais sedutor da cidade), Paulo escreveu sobre a barbárie que estava abalando o país. O título desta Terceira carta, segundo está nos seus próprios rascunhos era: "Da Tolerância, uma das qualidades fundantes da vida democrática". No dia 21, entretanto ao ter a notícia de que o nosso índio pataxó não resistira à "dor indizível de seu corpo em chamas", Paulo escreveu então essas palavras derradeiras. Mais contundentes e mais cheias de indignação. Se nossas visitas desse dia 20 não puderam escutar esta Terceira carta na sua versão definitiva, foram, sem dúvida, as últimas pessoas que tiveram o privilégio de saber detalhes e de ouvir da própria voz do autor trechos desse livro inacabado. Sobretudo, testemunharam a energia emanada de sua indignação e de seu amor; a vontade de trabalhar e de participar, criticamente, da vida de seu país; e o gosto de viver que Paulo levou consigo na madrugada de 2 de maio de 1997.]

Parte II

Outros Escritos

Descobrimento da América[1]

Ao começar a tentativa de resposta às perguntas que me foram colocadas em relação ao V Centenário do chamado "Descobrimento da América", minha primeira reflexão ou, talvez mais precisamente, minha primeira afirmação é a de que o passado não se muda. Compreende-se, recusa-se, aceita-se, mas não se muda.

É com esta compreensão, no fundo óbvia, da chegada do colonizador, que na verdade não "descobriu", mas conquistou a América, que ensaiarei minhas respostas.

A primeira questão já está em parte respondida nesta espécie de introdução sumária às minhas respostas. Não penso nada sobre o "descobrimento" porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de "amaciar" a invasão e vê-la como uma espécie de presente "civilizatório" do chamado Velho Mundo.

Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positividades em um processo por natureza perverso.

Não serão pois os 500 anos que nos separam da chegada invasora que me farão bendizer a mutilação do corpo e da alma da América e cujas mazelas carregamos hoje ainda.

O corpo e a alma da América, o corpo e a alma de seus povos originários, assim como o corpo e a alma dos homens e das mulheres que nasceram no chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem *não* à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra, sabem, o corpo e a alma dos progressistas e das progressistas, o que representou o processo de expansão européia que trazia em si as limitações que nos eram impostas. E porque sabem não podem bem-dizer os invasores nem a invasão. Por isso mesmo é que a melhor maneira, não de festejar os 500 anos de invasão, não cruzando, porém, os braços diante dos festejos a eles feitos, seria homenagear a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor; a paixão pela liberdade, de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas.

Seus gestos de rebeldia se repetem hoje na luta dos "sem-terra", dos "sem-escola", dos "sem-casa", dos favelados; na luta contra a discriminação racial, contra a discriminação de classe, de sexo.

Eu comemoro não a invasão mas a rebelião contra a invasão. E se tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá, eu diria que o primeiro e mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a espoliação, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes.

É este aprendizado que eu comemoro. Certamente o passado jamais passa no sentido que o senso comum entende por *passar*. A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendamos a presença do passado em procedimentos do presente. Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos

---

[1] Texto redigido como resposta à "Encuesta" realizada pela Fundação de Investigações Sociais e Políticas do Centro Ecumênico de Educação Popular, Buenos Aires, sobre o V Centenário do chamado "Descobrimento da América". Agenda do Professor Paulo Freire (24.4.1992).

dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas. A compreender, no caso, por exemplo, do passado da conquista como, sem dúvida, ela se repete hoje, de forma diferente, às vezes. É exatamente porque o passado se faz presente, seja o passado do conquistador, seja o do conquistado, que os quilombos, momento exemplar da luta dos conquistados, se repetem hoje nas lutas populares no chão da América. A conquista atual, que prescinde do corpo físico do conquistador, se dá pela dominação econômica, pela invasão cultural, pela dominação de classe, através de um sem-número de recursos e instrumentos de que os poderosos, neo-imperialistas, se utilizam. Entre eles, os instrumentos assistencialistas, os empréstimos de que resulta o endividamento crescente dos submetidos. Para isso tudo, os poderosos de hoje, como os de ontem, contam com algo de importância fundamental: a conivência dos dominados, enquanto seres duais. Por isso mesmo têm também de enfrentar o gosto de liberdade dos oprimidos, dos invadidos, dos deserdados, com que estes, despertos, de pé, às vezes na sombra, taticamente silenciosos, “azucrinam” a cabeça dos poderosos. E é exatamente esta vontade de ser nós mesmos e este desejo forte, alentados pelo sonho possível, pela UTOPIA tão necessária quanto viável, que marchamos os progressistas e as progressistas destas Terras de América para a concretude, a realização dos sonhos dos Vascos, de Quiroga y Tupac, dos Bolívares, dos San Martins, dos Sandinos, dos Tiradentes, dos Ches, dos Romeros.

O futuro é dos Povos e não dos Impérios.

São Paulo, abril de 1992.

Alfabetização e miséria

Tive, recentemente em Olinda, Nordeste brasileiro, numa manhã como só os trópicos conhecem, entre chuvosa e ensolarada, uma conversa, que diria exemplar, com um jovem educador popular que, a cada instante, a cada palavra, a cada reflexão, revelava a coerência com que vive sua opção democrática e popular. Caminhávamos Danilson Pinto e eu com alma aberta ao mundo, curiosos, receptivos, pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só à custa de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência ou negação – com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor. Enquanto andávamos pelas ruas daquele mundo maltratado e ofendido, eu ia me lembrando de experiências de minha juventude em outras favelas de Olinda ou do Recife, dos meus diálogos com favelados e faveladas de alma rasgada. Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer, o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? Paramos no meio de um pontilhão estreito que possibilita a travessia da favela para uma parte menos maltratada do bairro popular. Olhávamos de cima um braço de rio poluído, sem vida, cuja lama e não cuja água empapa os mocambos nela quase mergulhados. “Mais além dos mocambos, me disse Danilson, há algo pior: um grande terreno onde se faz o depósito do lixo público. Os moradores de toda esta redondeza ‘pesquisam’ no lixo o que comer, o que vestir, o que os mantenha vivos”. Foi desse horrendo aterro que há dois anos uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro. A imprensa noticiou o fato que citei horrorizado e pleno de justa raiva no meu último livro *À sombra desta mangueira*. É possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais sua reação habitual e fatalista em favor sempre dos poderosos. “É triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta.” A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas de lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razoes me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética. “Que fazer? A realidade é assim mesmo”, seria o discurso universal. Discurso monótono, repetitivo, como a própria existência humana. Numa história assim determinada as posições rebeldes não têm como tornar-se revolucionárias.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como conseqüência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo. Esta questão, a da legitimidade da raiva contra a docilidade fatalista diante da negação das gentes, foi um tema que esteve implícito em toda a nossa conversa naquela manhã.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando convivência, que seu *estar no contexto* vá virando *estar como ele*, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio

mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?

Que sentido teria a atividade de Danilson no mundo que descortinávamos do pontilhão se, para ele, estivesse decretada por um destino todo poderoso a impotência daquela gente fustigada pela carência? Restaria a Danilson trabalhar apenas a possível melhora de *performance* da população no processo irrecusável de sua adaptação à negação da vida. A prática de Danilson seria assim o elogio da resignação. Na medida porém em que para ele como para mim o futuro é problemático e não inexorável, outra tarefa se nos oferece. A de, discutindo a problematicidade do amanhã, tornando-o tão óbvio quanto a carência de tudo na favela, ir tornando igualmente óbvio que a adaptação à dor, à fome, ao desconforto, à falta de higiene que o eu de cada um, como corpo e alma, experimenta é uma forma de resistência física a que se vai juntando outra, a cultural. Resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto. No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são *manhas* necessárias à sobre-vivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco.

É preciso porém que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica.

O êxito de educadores como Danilson está central-mente nesta certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. É assim que este saber que a História vem comprovando se erige em princípio de ação e abre caminho à constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis.

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade, não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é *destino certo* ou *vontade de Deus*, algo que não pode *ser mudado*.

Não posso aceitar como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, *sine die*,

a necessária mudança da sociedade. Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem. Da contradição em que se emaranham. Votar no político reacionário é ajudar a preservação do *status quo*. Como posso votar, se sou progressista e coerente como minha opção, num candidato em cujo discurso, faiscante de desamor, anuncia seus projetos racistas?

Partindo de que a experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou da vontade punitiva de Deus, violência contra a qual devemos lutar, tenho enquanto educador de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia. É que o saber de que falei – mudar é difícil mas é possível – que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia. Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita? Por outro lado, como trabalhar não importa em que campo da alfabetização, no da produção econômica em projetos cooperativos, no da evangelização ou no da saúde sem ir conhecendo as manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência?

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra".

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me "converter" ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impôr-lhes arrogantemente o meu saber como o *verdadeiro*. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua "incompetência" para explicar os fatos.

Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é *propô-la* mas *impô-la* aos grupos populares.

Recentemente, ouvi de jovem operário num debate sobre a vida na favela que já se fora o tempo em que ele tinha vergonha de ser favelado. "Agora, dizia, me orgulho de nós todos, companheiros e companheiras, do que temos feito através de nossa luta, de nossa organização. Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. Aprendi isso com a luta." É possível que esse discurso de jovem operário não provocasse em nada ou quase nada o militante autoritariamente messiânico. É possível até que a reação do moço mais revolucionarista do que revolucionário fosse negativa à fala do favelado, entendida como expressão de quem se inclina mais para a acomodação do que para a luta. No fundo, o discurso do jovem operário era a leitura nova que fazia de sua experiência social de favelado. Se ontem se culpava, agora se tornava capaz de perceber que não era responsabilidade sua se achar naquela condição. Mas, sobretudo, se tornava capaz de perceber que a situação de favelado não é *irrevogável*. Sua luta foi mais importante na constituição do seu novo saber do que o discurso sectário do militante messianicamente autoritário.

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. É exemplar a resposta que recebi de mulher sofrida, em São Francisco, Califórnia, numa instituição católica de assistência aos pobres. Falava, com dificuldade do problema que a afligia e eu, quase sem ter o que dizer, afirmei indagando "você é norte-americana, não é?".

“Não. Sou pobre”, respondeu como se estivesse pedindo desculpas à “norte americandade” por seu insucesso na vida. Me lembro de seus olhos azuis marejados de lágrimas expressando seu sofrimento e a assunção da *culpa* pelo seu “fracasso” no mundo. Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante.

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tampouco num “comício libertador”. A tarefa fundamental do Danilson entre quem me situo é experimentar com intensidade a dialética entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra”.

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o “ser mais”, histórica e socialmente constituindo-se, em que mulheres e homens nos achamos inseridos.

Referências

FANON, F. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. (Perspectivas do Homem, 42).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_______.*Pedagogia da esperança*. Um encontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_______. *Cartas à Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_______. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D’Água, 1995.

FREIRE, P., DONALDO, M. *Alfabetização*: leitura da palavra, leitura do mundo. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GRUEN, A. et al. The Insanity of Normality: Realism as Sickness: Toward Understanding Human Destructiveness. New York: s.n., 1992.

MEMMI, A. O *retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

São Paulo, fevereiro de 1996.

Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica

Ao longo desses trinta anos não foram poucas as vezes e é natural que haja sido assim, em que fui chamado a escrever algo sobre educação de adultos. Artigos, entrevistas, textos a ser lidos e debatidos em conferências. Educação de adultos e política, educação de adultos e cidadania, educação de adultos e desenvolvimento, além, naturalmente, do sem-número de vezes em que fui convocado para discutir a alfabetização de adultos, capítulo importante da educação em geral e da de adultos em particular.

Qualquer que tenha sido o aspecto examinado jamais tentei a sua compreensão mecanicistamente. Jamais me satisfez uma inteligência tecnicista da prática educativa. Não importa que ela se dê no empenho de organização de um grupo de indivíduos, numa experiência de combate à praga de formigas ou de luta contra a erosão ou no esforço de alfabetização ou na coordenação de seminários na pós-graduação de uma universidade. Daí, por isso mesmo, que sempre tenha entendido a alfabetização como um ato criador a que os alfabetizandos devem comparecer como sujeitos, capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores. Daí a ênfase, no caso ainda da alfabetização, com que insisti sempre na crítica aos ba-be-bi-bo-bu, à memorização mecânica de letras e de sílabas, aos Eva viu a uva; a ênfase jamais esmaecida com que chamei a atenção dos educadores para a necessidade de os alfabetizandos se exporem à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas.

Metáforas que intensificam as possibilidades semânticas de seu discurso e se tornam expressões do momento estético de sua linguagem.

“Quero aprender a ler e a escrever, disse, certa vez, camponesa de Pernambuco, para deixar de ser sombra dos outros.” É fácil perceber a força poética se alongando em força política de que seu discurso se infundiu com a metáfora de que se serviu. Sombra dos outros. No fundo, estava cansada da dependência, da falta de autonomia de seu ser oprimido e negado. De “marchar” diminuída, como pura aparência, como puro “traço” de outrem. Aprender a ler e a escrever mostraria a ela, depois, que, em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem que ver com o que chamo a “re-escrita” do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, da de adultos e da alfabetização em particular. Se não devo, trabalhando não importa em que projeto, com educandos, sequer insinuar-lhes que meu Partido é o proprietário da verdade salvadora, não posso, por outro lado, silenciar em face de discursos fatalistas segundo os quais a dor e o sofrimento dos pobres são grandes mas não há o que fazer porque a realidade é assim mesmo. Não posso puni-los por manifestarem o desejo de votar em candidato reacionário mas me sinto no dever ético de adverti-los do erro que cometem.

Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética.

A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza.

A minha compreensão da politicidade da educação me marca de tal maneira a partir de certo momento de minha experiência de homem e de educador que dificilmente deixo de falar dela.

A necessária insistência com que dela venho falando tem levado certos críticos de direita a dizer de mim que não sou um educador ou um pensador da educação mas um ativista político.

É importante afirmar que os que negam a mim a pedagogicidade, afogada e anulada, segundo eles, no político, são tão políticos quanto eu. Só, obviamente, que em opção diferente da minha.

Nunca pude reduzir, para continuar falando em alfabetização, a riqueza e a importância da sua prática ao puro exercício de repetição ritmada e mecânica dos la-le-li-lo-lu nem a leitura de frases, de palavras, de textos à pura prolação, também mecânica, de vocábulos. Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente "passear" sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de re-escrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito. Não é possível dicotomizar ler de escrever.

Enquanto ser humano jamais aceitei que minha presença no mundo e minha passagem por ele fossem preestabelecidas. A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, prática e teoria foi sempre dialética e não mecânica. Se jamais defendi um papel todo poderoso para a subjetividade na História jamais, por outro lado, aceitei sua redução à pura reprodução da realidade material. E foi por isso que não apenas reconheci mas sublinhei a importância da educação no processo de *denúncia* da realidade perversa como do *anúncio* da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada. De um ponto de vista puramente idealista, para mudar o mundo basta a força da consciência. A subjetividade termina por criar arbitrariamente a objetividade, dócil à sua vontade. A trans-formação política da realidade se reduz a uma questão de boa vontade. Os corações amorosos se irmanam e fazem um mundo melhor. Do ponto de vista mecanicista, a subjetividade é simples reflexo das condições materiais. Transforme-se a objetividade e a subjetividade automaticamente muda. A educação, por isso mesmo, é tarefa para depois da transformação. Numa perspectiva não objetivista mecanicista nem subjetivista mas dialética, mundo e consciência se dão, como disse Sartre, simultaneamente. A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na *inserção* no mundo e não na *adaptação* a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper. A postura crítica da consciência é tão importante na luta política em defesa da seriedade no trato da coisa pública quanto na apreensão da substantividade do objeto no processo de conhecer. Não se aprende o objeto se não se apreende sua razão de ser. Não é por outra razão que a pura memorização mecânica do perfil do objeto não constitui conhecimento cabal do objeto. Daí que, na experiência cognitiva verdadeira, a memorização do conhecimento se constitua no ato mesmo de sua produção. É *apreendendo* a razão de ser do objeto que eu produzo o conhecimento dele.

Saliente-se ainda a importância da postura crítica da subjetividade no processo de conhecimento, não importa se se trata de conhecer o conhecimento já existente ou de se nos achamos na busca da produção do conhecimento não existente ainda.

Saliente-se a importância da criticidade em face da vocação inserida na natureza humana a que acrescenta ao ato de constatar, implicado no de conhecer, a tarefa de intervir. Na verdade, a prática da *constatação* não teria sentido se seu alongamento necessário fosse a adaptação à realidade. Constato não para simplesmente me adaptar mas para mudar ou melhorar as condições objetivas através de minha intervenção no mundo. Às vezes, a própria adaptação a determinada situação ofensiva do ser se faz como expressão da resistência orgânica e ou cultural do oprimido. É a adaptação como luta enquanto a mudança não pode ser feita. É preciso porém que me ache tão criticamente consciente de meu papel no mundo quanto possível. Papel de quem, se proibido de intervir no mundo, se acha privado de estar sendo.

É a partir da retomada neste texto de minha posição em face do papel da consciência ou da subjetividade na História entendida pela esquerda objetivista mecanicista como a expressão de meu "pecado" idealista e pela direita como sinal de minha negação como educador para ser puro subversivo e agitador, que me aproximo agora de certas questões colocadas pelo título desta fala.

Na segunda parte deste trabalho, inseparável da até agora elaborada, alinharei alguns problemas que nos desafiam neste fim de século, que é também de milênio. Problemas que se põem a quem pensa e discute a prática educativa nela envolvida, e percebe sua inegável importância na confrontação dos mesmos. Importância que, se exacerbada ou relegada a nada ou a quase nada pode tornar a prática educativa inoperante. Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se, por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em bla-bla-blá ou vira puro assistencialismo. Vale dizer: não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, se de educação sanitária, se de cooperativismo, se de evangelização, a prática educativa será tão mais eficaz quanto,

possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafie a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo.

A minha primeira preocupação quando, como educa-dor, me pergunto em torno da prática educativa que, histórica, não pode estar alheia às condições concretas do tempo-espaço em que se dá, tem que ver fundamental-mente com a maneira como venho entendendo a nossa presença – a dos seres humanos – no mundo. As nossas relações com a História e a Cultura. Se somos seres determinados ou simplesmente condicionados, capazes, porém, de, reconhecendo não só o condicionamento mas sua força, ir mais além dele. Se estamos sendo seres da pura adaptação à realidade, miméticos ou se, pelo contrário, atuantes, curiosos, capazes de correr risco, transformadores, terminamos por nos tornar aptos para intervir no mundo, mais do que puramente a ele nos acomodar.

Não tenho agora como não voltar a um ponto sempre presente às minhas reflexões – a minha recusa à inteligência da História como *determinação*, minha rejeição, portanto à inexorabilidade do amanhã. O amanha nem é a repetição necessária do hoje, como gostariam que fosse os dominadores, nem tampouco é algo preestabelecido. O amanhã é uma possibilidade que precisamos de trabalhar e por que, sobretudo, temos de lutar para construir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã. A globalização da economia ou os avanços tecnológicos, por exemplo, não são em si mesmos, perfiladores de um amanhã dado como certo, espécie de alongamento aprimorado de uma certa expressão do hoje. A globalização não acaba com a política ao colocar a necessidade de fazê-la de forma diferente. Se tende a enfraquecer a eficácia das greves na luta operária não significa, porém, o fim da luta. O fim não é da luta, mas de uma determinada forma de lutar, a *greve*. Cabe aos operários reinventar a maneira de brigar e não se *acomodar*, passivamente, ante o novo poder.

No fundo, a ineficácia das greves, pelo menos em alguns setores da atividade produtiva, deve ser entendida por nós, progressistas, de forma bastante abrangente. Na ineficácia das greves, que não pode significar, como os poderosos insinuam, o fim da luta dos trabalhadores, não existe apenas a presença de avanços tecnológicos que viabilizaram a globalização da economia mas o uso político desses avanços, por parte do poder econômico. A ineficácia das greves é um momento da luta e não o seu fim. Em outras palavras, não há fatalismo nenhum no que ocorre, mas história como possibilidade.

"Programados mas para aprender",[1] como nos ensina François Jacob, portanto, para ensinar e conhecer, os seres humanos terminamos por descobrir que constatar, verificar como as coisas se dão não nos leva necessariamente à adaptação à realidade em que se faz a constatação. Pelo contrário, a constatação crítica e rigorosa dos fatos nos aguça ou desafia no sentido da possibilidade de intervir no mundo.

Constato para mudar e não para me acomodar. Seria uma desolação para mim, se, enquanto ser humano tivesse de reconhecer a minha absoluta incapacidade de intervir eficazmente na realidade. Se tivesse de reconhecer que a minha aptidão de verificar não se alonga na de mudar o contexto em que verifiquei, provocando futuras verificações diferentes.

É neste sentido que as filosofias que melhor nos ajudarão nas décadas que virão nem serão as que, fatalistas, nos procuram convencer de que "não vale a pena agir, a realidade é assim e assim será" ou as que superestimam a vontade do sujeito histórico, individual ou coletivo, os indivíduos ou as classes sociais ou as que negam o papel dos sentimentos, o valor dos valores éticos, o mérito da Solidariedade social e individual. As filosofias que melhor nos ajudarão serão as que, sem as desconhecer ou minimizar o peso da materialidade, não se inibirão, tímidas, na análise da História e na compreensão da mudança da realidade, em face do papel do espiritual, não necessariamente na dimensão religiosa do termo, dos sentimentos, dos sonhos e das utopias.

Na linha destas reflexões vejo uma exigência fundamental, um ponto de partida sem o qual nada é possível e que se coloca não apenas à educação de adultos mas à educação em geral. A quem as faz. Um certo saber absolutamente indispensável inclusive a quem reacionariamente pretende imobilizar a História. Refiro-me à constatação de que *mudar é difícil mas é possível*.

---

[1] François Jacob, Nous Sommes Programmés, mais pour apprendre. *Le Courrier*, UNESCO, fev. 1991.

Os que optam pela preservação do "status quo" precisam de saber que mudar é difícil mas é possível para organizar-se e programar suas táticas de luta. Uma dessas táticas, por exemplo, é a ênfase na compreensão fatalista da realidade que despolitiza os fatos, a educação e erige o destino ou a sina como sujeitos da História. Os que decidem pela transformação da realidade da mesma forma precisam organizar suas táticas em coerência com sua estratégia, quer dizer, com seu sonho possível ou sua utopia.

Se esta exigência, saber que *mudar é difícil mas é possível*, teve sempre que ver com a "natureza" da prática educativa, as condições históricas atuais marcadas pelas inovações tecnológicas, a sublinham.

É exatamente porque sei que mudar é difícil mas é possível que eu me dou ao esforço crítico de trabalhar num projeto de formação de educadores, por exemplo, ou de operários de construção. De formação e não de puro treinamento técnico-profissional. Na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo. Este tipo de pragmatismo neoliberal a que mulheres e homens, ontem de esquerda, aderiram com entusiasmo se funda no seguinte raciocínio, nem sempre explícito: se já não há classes sociais, portanto seus conflitos também, se já não há ideologias, direita ou esquerda, se a globalização da economia não apenas fez o mundo menor mas o tornou quase igual, a educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada que ver com *ideologias*, mas com saber técnico. A educação será tão mais eficaz quanto melhor *treine* os educandos para certas destrezas. Introduzir no ensino e no aprendizado da matemática, da física, ou no "treino" de operários qualificando-se o sonho da libertação, a utopia da justiça social é repetir erros funestos por causa dos quais pagamos caro. A educação para hoje é a que melhor *adapte* homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje.

Mesmo admitindo que as coisas não andam bem a saída de que dispomos não está na mudança da realidade, continuam os fatalistas pragmáticos, mas no esforço que favoreça nossa adequação a ela. No fundo, nós é que precisamos de mudar para melhor nos ajustar e o faremos com eficácia na medida em que deixarmos de lado os sonhos sempre impossíveis. O que vale mesmo é a realidade *que* é e não o *sonho* que joga com o que gostaríamos que fosse.

O que me faz perplexo não é a queda do muro de Berlim, nem a globalização da economia ou a questão do "futuro sem trabalho ou do trabalho sem futuro" mas o açodamento com que progressistas de ontem aderem à ideologia neoliberal de hoje.

A mim, que sempre recusei as explicações mecanicistas da História e da consciência, a euforia neoliberal me encontra onde sempre estive. Mais radical, nenhuma sombra de sectarismo, por isso mais aberto, mais tolerante, mais indulgente comigo mesmo e com os outros. Mas tão decidido quanto antes na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se. Por isso é que, para mim, um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo, de sintaxe, de biologia, de física, de matemática, de ciências sociais é o que possibilita a discussão da natureza mutável da realidade natural como da histórica e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores.

No centro destas reflexões se acha a questão do fatalismo contra que lutei nos anos 50 e 60 nos programas de educação de adultos e de alfabetização que coordenei. Fatalismo que perdura nas áreas populares brasileiras in-tocadas ainda pela luta política e a que se junta a sua nova versão, a do fatalismo embutido na ideologia neoliberal. O que fala, por exemplo, do desemprego no mundo como uma "*fatalidade* do fim do século". Por isso é que não temo dizer que a educação de adultos hoje, como a educação em geral na perspectiva progressista, tanto quanto ontem e por novas razões também, tem de continuar lutando contra as ideologias fatalistas. Daí, no começo da atividade do educador ou da educadora em relação com os educandos como na continuidade de sua prática, a necessidade da certeza por parte dela ou dele de que *mudar é difícil mas é possível*.

Não foi por outra razão, permita-se-me a repetição, que nos anos 60 propus aos alfabetizandos o debate sobre o conceito de cultura, a partir da compreensão mais crítica do mundo da natureza e do mundo da

cultura. De como, trabalhando o mundo da natureza que não fizemos, intervindo nele, terminamos por criar o mundo da cultura. A cultura em última análise, como expressão do esforço criador do ser humano. Neste sentido, é tão cultura o poço que camponeses, empurrados pela necessidade de água, cavam no chão, quanto um poema de trova-dor anônimo. São tão cultura os instrumentos com que os camponeses cavam o chão, a maneira como o fazem quanto as *Bachianas* de Villa-Lobos. É tão cultura o texto que ora escrevo, culturalmente influenciado, quanto a benzedura com que os camponeses se defendem do que chamam "espinhela caída". É tão cultura o boneco de barro de Vitalino quanto uma tela de Scliar. Eram dez as situações concretas, *codificações*, como as chamo, cuja "leitura" possibilita o começo do desvelamento da atividade cultural humana.

Foi[2] Francisco Brenand, o genial artista brasileiro, excelente pintor e não menor ceramista, que as produziu a meu pedido. A bem da verdade, a pedido de Ariano Suassuna, brasileiro que virou gente do mundo a partir de Taperuá, o chão paraibano onde ele nasceu. A par do que eu vinha fazendo e buscando, Ariano me disse num de nossos muitos encontros, então habituais: "Você precisa conversar com Brenand. Já estou vendo a beleza do trabalho dele pintando as diferentes situações de que você necessita para desafiar os alfabetizandos na discussão sobre a cultura." Organizou dias depois uma reunião em sua casa e nos pôs um diante do outro. Foi assim que nasceram os hoje perdidos "desenhos de Brenand", como chamávamos aqueles quadros na época, e em que se deu, de maneira exemplar, a unidade entre arte e educação.

Tenho na memória, ainda hoje, retalhos de críticos discursos de alfabetizandos expressando sua satisfação ao descobrirem nos debates em torno do conceito de cultura, que também "eram cultos, que faziam isso" e aportavam para o jarro de barro projetado na tela. Mais do que retalhos desses discursos, como o do gari de Brasília, quase fora dele mesmo, empolgado com a descoberta que fazia, "amanhã vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima", mais do que esses retalhos de discursos confortantes eu revivo hoje a emoção com que "morrendo" de alegria, de uma alegria tão menina quanto a dos alfabetizandos, constatava a reação que esperava e com que sonhara. Reação dos alfabetizandos e alfabetizandas ao longo do território nacional que anunciava uma forma diferente de compreender a História e o papel de mulheres e de homens no mundo.

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que nao mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?

Certa vez, já não me lembro onde, ouvi de um alfabetizando durante os debates do Círculo de Cultura: "Pode até ser que o Brasil não mude prá melhor, mas sei agora, que não é porque Deus não quer ou porque o povo brasileiro é preguiçoso". Não tinha dúvida então e não tenho hoje de que um tal saber é tão indispensável ao exercício da cidadania quanto o domínio do torno o é para a profissão de torneiro, o das técnicas cirúrgicas para o cirurgião, o do balanço harmonioso dos temperos para a cozinheira. Se, por exemplo, como professor de fundamentos da educação não me cabe, numa perspectiva democrática, sub-repticiamente ou não, tentar conduzir os educandos na direção de meus sonhos políticos, me cabe o dever ético de, combatendo as injustiças, deixar claro que *mudar é difícil mas é possível*. O que não posso é fazer "ouvidos de mercador" aos discursos dominantes que defendem a adaptação ao mundo como a maneira certa de nele estar.

Não é possível estar no mundo, enquanto ser humano, sem estar com ele e estar com o mundo e com os outros é fazer política. Fazer política é assim a forma natural de os seres humanos estarem no mundo e com ele. Saber que é possível mudar o mundo é conhecimento tão indispensável a quem faz política quanto o é para quem estuda Marx saber a importância no seu pensamento do conceito de Práxis.

É bem verdade que a descoberta da possibilidade de mudar não é ainda mudar. Indiscutivelmente porém saber que, mesmo difícil, mudar é possível é algo superior ao imobilismo fatalista em que mudar é impensável ou em que mudar é pecado contra Deus. É sabendo que, mesmo difícil, mudar é possível, que o oprimido nutre sua esperança.

---

[2] Os originais de Brenand foram levados do então Serviço de Extensão Cultural da Universidade chamada na época do Recife pelo IV Exército, durante o Golpe Militar de 1º de abril de 1964, como material perigoso e subversivo. Deles não se teve mais notícia.

A construção da idéia do amanhã, não como algo pré-dado mas como algo a ser feito, o leva à assunção de sua historicidade sem a qual a luta é impossível. É por isso que lutar é uma categoria existencial e histórica, algo mais do que puro *engalfinhamento*.

Creio que não será demasiado re-insistir em que a necessidade de um trabalho assim, conscientizador, se colocou à educação de adultos, numa perspectiva democrática, ontem, como se coloca hoje. O momento atual junta ao fatalismo tradicionalmente existente entre nós razões novas, embutidas no discurso ideológico neoliberal. Nos anos 60 os movimentos de esquerda reforçavam sua decisão pela luta na existência objetiva da miséria, da injustiça, da exploração. Nos anos 90, após a queda do socialismo autoritário, o discurso manhoso dominante não nega a miséria mas faz crer, com ares científicos, que ela é apenas uma fatalidade dos tempos ante o que é necessário paciência.

Nos anos 60 era impossível a um educador ou educadora aprogressista, coerente, defender a prática educativa como puro treino técnico do educando. É isso, porém, o que fazem agora educadores "pragmáticos". O combate portanto ao fatalismo imobilista que implica uma educação criticizadora continua uma necessidade imperiosa hoje. A educação de adultos, se a nossa opção é democrática, não pode conviver com o discurso de sua neutralidade, que é o discurso de sua negação.

Outro dado do momento atual nos contextos que sofrem o impacto da modernização tecnológica é a exigência que se coloca de decisões rápidas e variadas a desafios inesperados. Em outras palavras, a necessidade de, em face de surpresas na atividade profissional, por exemplo, enfrentá-las de tal maneira que se supere o perigo de danos maiores do processo em que se deram as surpresas.

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que "treina", em lugar de formar. Não pode ser a que "deposita" conteúdos na cabeça "vazia" dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente. O aprendizado de um conteúdo que se dê à margem de ou sem incorporar o aprendizado maior que é o da rigorosidade do pensar no sentido da apreensão da razão de ser do objeto não possibilita a indispensável rapidez de raciocínio para responder àquela exigência. "É tão fundamental, por outro lado, a prática do pensar certo para o confronto de novos desafios que as inovações tecnológicas nos põem hoje quanto a liberdade de criar. Uma educação em que a liberdade de criar seja viável necessariamente tem de estimular a superação do medo da aventura responsável, tem de ir mais além do gosto medíocre da repetição pela repetição, tem de tornar evidente aos educandos que errar não é pecado mas um momento normal do processo gnosiológico. É importante que o educando, não importa se alfabetizando adulto à procura do comando gráfico de sua linguagem ou se criança deslumbrando-se com suas descobertas do mundo ou se adolescente pensando o próprio pensar, é fundamental que o educando experimente sempre situações em que termine por incorporar a seu saber constituindo-se o saber de que errar é momento do processo de conhecer. A necessidade de superar o erro, que nos deve tornar mais rigorosos na *aproximação metódica* ao objeto para apreender sua razão de ser, não nos deve inibir como se, cair nele, fosse um pecado por causa do qual devêssemos ser punidos. A melhor maneira de evitar o erro é não ter medo de nele incorrer, mas, tornando-nos cada vez mais criticamente curiosos, exercitar nossa rigorosidade no processo que venho chamando "cerco epistemológico" do objeto, de que resulta o seu conhecimento cabal.

Nada disso, porém, a educação não só tecnicista e mecanicistamente compreendida mas sobretudo praticada pode oferecer. É preciso sublinhar a educadoras e educadores de boa vontade mas equivocados que quanto mais se esvazie a educação dos sonhos, por cuja realização se lute, tanto mais o lugar dos *sonhos* vai sendo preenchido pelas técnicas até chegar o momento em que a educação é a elas reduzida. Aí, então, a educação é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo.

O "sonho" dos que hoje negam à prática educativa qualquer relação com sonhos e utopias, como o sonho da autonomia do ser, que implica a assunção de sua responsabilidade social e política, o sonho da reinvenção constante do mundo, o sonho da libertação, portanto o sonho de uma sociedade menos feia, menos malvada, é o sonho da adaptação silenciosa dos seres humanos a uma realidade considerada intocável. É tão urgente quanto necessária a compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la

como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que a perfila como constantemente a serviço de seu bem-estar.[3]

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica,[4] a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado.

Por isso mesmo a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo. Filosofar, assim, se impõe não como puro encanto mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

São Paulo, 26 de abril de 1996.

---

[3] Ver a este propósito, Neil Postman, *Technology* – The Surrender of Culture of Technology. New York: Alfred A. Knopf, 1992.

[4] Ver a este propósito, de Paulo Freire, a) *Pedagogia do oprimido*; b) *Pedagogia da esperança*; c) *À sombra desta mangueira*.

A alfabetização em televisão

Qualquer que seja a inteligência que se tenha da frase A alfabetização em televisão, ela nos remete a duas questões fundamentais – a da curiosidade humana e a da leitura do mundo, enquanto leitura primeira, anterior à leitura da palavra.

A curiosidade, própria da experiência vital, se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana. Enquanto inquietação em face do *não-eu*, espanto ante o desconhecido, ante o mistério, desejo de conhecer, de desvelar o escondido, de procurar a explicação dos fatos, de averiguar, de investigar para constatar, que possibilita a curiosidade é motor do processo de conhecimento. Dirigida ou intencionada a um objeto a curiosidade possibilita a captação das suas notas constitutivas e a produção de sua inteligência que, sendo histórica, se acha submetida a condicionamentos. Daí que a inteligência do objeto tenha historicidade, quer dizer, possa variar no tempo e no espaço.

Ser histórico-sócio-cultural, fazendo-se e refazendo-se na história que faz, o ser humano é naturalmente curioso, mas a sua curiosidade histórica, tal qual ele, opera em níveis diferentes que produzem achados também diferentes. Acompanhando os movimentos desiguais das aproximações aos objetos que faz a consciência intencionada ao mundo, a curiosidade com ele se relaciona semiintransitivamente ou transitivamente.[1] Se transitivamente, de forma ingênua ou crítica.

É próprio das comunidades que Fernando de Azevedo chamava “dobradas sobre si mesmas” a forma semi-intransitiva de sua curiosidade se indagar em torno das coisas. Limitado horizonte da busca esta se exerce sobre as preocupações puramente vitais. Os desafios que passam demasiado longe destes limites ou não são simples-mente percebidos ou o são após reduzidos a eles. “Traduzidos” à linguagem dos limites.

Em certa tarde, nos anos 70, de meu tempo de exílio em Genebra, recebi em meu escritório do Conselho Mundial de Igrejas um padre francês, antropólogo, que trabalhara amorosamente no Nordeste brasileiro nos anos que se seguiram à implantação do regime militar. Me contou então sua experiência de enorme riqueza numa destas “comunidades dobradas sobre si mesmas” em cima da qual recaiu a malvadez da irracionalidade sectária do autoritarismo do golpe militar de 64.

Chegara à comunidade quase como quem nela caísse, de pára-quedas. Desconfiado, desconfiava de que ninguém desconfiasse dele. Pelo contrário, perguntaram como ia, se tinha fome, frio, se tinha medo. Lá ficou por uma noite, uma semana, um ano. Ninguém lhe perguntava o que fazia além das coisas cotidianas em cujo ritmo ia entrando. Perceberam, porém, que ele tinha saberes que a comunidade não tinha. Não demorou para que se dispusessem a pedir sua ajuda. E o padre me disse. Pensei. Perguntei a mim mesmo em que poderia ser-lhes útil. Não sei, disse. Só eles e elas no manejo de seu sofrimento, no trato de sua dor aguda, na liberdade de sua abafada curiosidade podem dizer em que posso ajudá-los. Marquei uma reunião para perguntar, para aguçar a curiosidade há tanto adormecida.

Conversamos muito, depois de um silêncio precavido. Desde o começo da reunião, durante a reunião até o seu fim, houve um assunto que morava no corpo de todos eles e de todas elas, que vivia na fala dos homens e das mulheres – o que fazer para diminuir as preocupações com o corpo de quem morria. O que fazer para diminuir sobretudo nos que, por N razões, adivinhavam estar perto o seu momento. Que fazer com o medo de ter seu corpo ao léu.

Depois de duas reuniões se criou uma espécie de cooperativa para a fabricação de caixões mortuários e uma comissão que se encarregaria dos papéis para o sepultamento. Venceram um medo. Aprenderam mais um saber: o valor da União. Juntaram-se mais. Intensificaram a solidariedade. Inventaram a esperança necessária. Foram em comitiva ao prefeito. Falaram da necessidade da escola. Ofereceram seu trabalho. Pediram a professora. Obtiveram. A escola foi inaugurada. A presença da escola ampliaria o horizonte da curiosidade social e individual.

---

[1] A propósito de semi-intransitividade e transitividade da consciência, ver Paulo Freire, Educação como prática da liberdade, São Paulo: Paz e Terra, 1967.

Depois, outra reivindicação – a água. Pediram uma bica. Já era bastante no momento a bica. Com ela, diminuíam a distância do local onde buscavam penosamente a água.

Mais uma exigência dessa gente, falou o prefeito a seu secretário. Começo a desconfiar. No dia seguinte, o coronel sabia do “risco” que a democracia e a civilização ocidental cristã corriam naquele recanto seco do Nordeste.

Num começo de madrugada, antes mesmo que a bica pingasse a primeira gota d’água, a comunidade foi trazida para o páteo enquanto dois tanques esmigalhavam seus mocambos ante seus olhos abismados e seus corpos trêmulos. A brutalidade esmagava seus sonhos e esperanças.

A curiosidade possivelmente semi-intransitiva da comunidade era estraçalhada pela força sem limite, da curiosidade irracional do autoritarismo do golpe.

A curiosidade ingênua de que resulta indiscutivelmente um saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito.

Não há para mim, na diferença ou na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura* mas uma *superação*.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa ao objeto cognossível se torna curiosidade epistemológica.

Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus” com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante, repitamos, do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Como manifestação presente à experiência vital a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que nos podemos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. Mas não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de que, de um lado, não diviniza a tecnologia mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.

Uma leitura de mundo crítica implica o exercício da curiosidade e o seu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe põem no caminho as ideologias. As ideologias veiculadas de forma sutil pelos instrumentos chamados de comunicação. Minha briga, por isso mesmo, é pelo aumento de criticidade com que nos podemos defender desta força alienante. Esta continua sendo uma tarefa fundamental de prática educativo-democrática. Que poderemos fazer, sem o exercício da curiosidade crítica, em face do poder indiscutível que tem a mídia e a que Wright Mills já se referia nos anos 50, em *A*

elite do poder, de estabelecer sua verdade como a verdade? Ouvi no jornal da TV X, é o que dizem muitos de nós, sem dúvida, quase absolutamente possuídos pela verdade sonora e coloridamente proclamada.

Por isso, me entendo quando, perplexo, estupefato, quase, me surpreendo a me perguntar se minha briga, na forma como a levo, em nome das razões que me movem a intensamente vivê-la é pura teimosia de nordestino. Se não deveria deixar de lado o discurso e a veemência com que o tenho feito em torno do homem e da mulher como seres histórico-sociais capazes de intervir no mundo, de recriá-lo, como seres inacabados mas conscientes de seu inacabamento, por isso inseridos num permanente processo de busca e de reinvenção do próprio mundo e de si mesmos. Se nada do que ao lado de tantos tenho falado do homem e da mulher como seres capazes de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, razão por que nos fizemos seres éticos e por que nos tornamos éticos abrimos a trágica possibilidade de transgredir a própria ética, me pergunto se este é um discurso perdido. Me pergunto se a ética do mercado que prevalece hoje com ares de vencedora imbatível nos discursos e na prática político-econômica neoliberais se instalou para sempre contra a ética universal do ser humano. Afe pergunto se o que sempre me pareceu ser a vocação ontológica do ser humano – o ser mais – de que tanto falei, é discurso hoje incompreensível. Se a crítica, para mim absolutamente necessária à concepção mecanicista da história, em que, desproblematizado, o futuro é um pré-dado ou um dado dado é uma proclamação insensata; se deixamos de lado a inteligência da História como possibilidade que implica a responsabilidade ética do ser humano como ser da decisão, da ruptura, da opção. Se, pelo contrário, nos entregamos à morte da História, das ideologias, dos sonhos, das utopias e nos tornamos, enquanto educadores e educadoras, meros treinadores pragmáticos. E o que fazemos com as exigências que a própria tecnologia nos coloca de contarmos com indivíduos prestos, rápidos em respostas variadas e adequadas a desafios inesperados? Será que o treinamento técnico prepara indivíduos assim? Os instantes de perplexidade em que me faço estas perguntas sao poucos e de duração insignificante. Não ameaçam a posição em que me acho e sempre me achei: a de quem, por ser gente, luta incessantemente pelo direito de ser sujeito da História e não apenas nela objeto.

Não é como puro especialista, de curiosidade domes-ticada a tecnicismos, que penso em alfabetização em televisão. Me aproximo do tema como homem que, criticamente, exercita sua curiosidade e, porque se sabe capaz de fazê-lo e não se sente um privilegiado singular, reconhece que esta possibilidade, a de pensar criticamente, faz parte da natureza humana. É possibilidade de que dispomos. Não é apanágio deste homem ou desta mulher, ou desta classe, ou desta raça. É qualidade indispensável à existência humana. É condição de vida democrática. Por isso é que a questão fundamental que se coloca a nós, qualquer que seja a inteligência da frase. "A alfabetização em televisão" não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas como estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensar críticos.

Como desocultar verdades escondidas, como desmitificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua "sintaxe" que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos. De uma notícia sobre Miss Brasil se passa a um terremoto na China; de um escândalo envolvendo mais um banco delapidado por diretores inescrupulosos temos cenas de um trem que descarrilou em Zurique.

O mundo encurta, o tempo se dilui. O ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante.

Não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos poe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão de grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda nos interesses *patronais*. Pelo contrário, seu discurso se esforçaria para convencer que sua análise da greve leva em consideração os *interesses da nação*.

Não podemos nos pôr diante de um aparelho de tele-visão “entregues” ou “disponíveis” ao que vier. Quanto mais nos sentamos diante da televisão – há situações de exceção – como quem, de férias, se abre ao puro repouso e entretenimento tanto mais risco corremos de tropeçar na compreensão de fatos e de acontecimentos. A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar.

O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários a acontecimentos na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar *epistemologicamente* todo o tempo. E isso não é fácil. Mas, se não é fácil estar permanentemente em estado de alerta é possível saber que, não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor diante do qual nos achamos não é tampouco um instrumento que nos salva. Talvez seja melhor contar de um a dez antes de fazer a afirmação categórica a que Wright Mills se refere: “É verdade, ouvi no noticiário das vinte horas”. Como educadores progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la.

Agosto de 1996.

Não gostaria de discutir a esperança na prática educativa como se ela lhe fosse algo estranho, como se vivê-la esperançada ou desesperançadamente fosse um problema exclusivo de seus sujeitos, afetando-a apenas adjetivamente. Pelo contrário, é como algo que faz parte desta prática, de sua natureza, como forma de ação especifica-mente humana que, mais uma vez, volto a refletir sobre ela. O que quero dizer é o seguinte: uma coisa é a ação educativa de um educador desesperançado e outra é a prática educativa de um educador que se funda na interdisciplinaridade. O primeiro nega a essência de sua própria prática enquanto o segundo explícita uma certa opção metodológica e epistemológica. Em outras palavras, aquele contradiz o caráter natural da educação, o último a experimenta de um certo ponto de vista. A natureza esperançada da educação, por outro lado, se funda em determinadas qualidades que, constituídas no processo da formação da existência humana, algo maior do que a experiência vital, a conotam.

A experiência existencial incorpora a vital e a supera. A existência é a vida que se sabe como tal, que se reconhece finita, inacabada; que se move no tempo-espaço submetido à intervenção do próprio existente. É a vida que se indaga, que se faz projeto; é a capacidade de falar de si e dos outros que a cercam, de pronunciar o mundo, de desvelar, de revelar, de esconder verdades. Por tudo isso, não teria sido possível a existência humana sem a necessária eticização do mundo que, por sua vez, implica ou comporta a transgressão a ela. A eticização do mundo é uma conseqüência necessária da produção da existência humana ou do alongamento da vida em existência. Na verdade, só do ser que, fazendo-se socialmente na História, se torna consciente de seu estar no mundo com o que passa a ser *uma presença no mundo*, se pode esperar que dê exemplos de máxima grandeza moral, de transbordante bondade como também testemunhos de absoluta negação da decência, da honradez e da sensibilidade humana. Não podemos falar de ética entre os tigres...

Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, inteligir e comunicar o inteligido, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, poder fazer ou não coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência. Consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um *ser aí*, um ser no *suporte*. Por isso, repita-se, mais do que a um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a *outra* presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor jamais uma virtude.

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria *presença*. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe ou de raça sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética nem tampouco em esperança. Num mundo a que faltasse a liberdade e tudo se achasse preestabelecido não seria possível falar em esperança.

Mais ainda: não seria possível falar em mundo.

Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos condicionados mas não determinados; que o condicionamento é a determinação de que o objeto, virando sujeito, se torna consciente. Significa re-conhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o *futuro* é problemático e não inexorável.

Não foi, contudo, acrescente-se, a *consciência* como abstração e anterior à experiência de estar no *suporte* que fez o estar nele virar presença no mundo. Foi a prática de, estando no suporte que ia virando

mundo,[1] começando a perceber o outro como "não-eu", que terminou por gerar a percepção mais crítica em torno do estar no mundo, de entendê-lo não como pura *aderência* ao mundo.

A consciência do "não-eu", que gerou a consciência do eu, provocaria a "desaderência" ao *suporte*, típica do puro *estar nele*. Em lugar da *aderência* ao *suporte*, ao qual se adapta, o ser que nele puramente está, o compromisso *com* o mundo, que pode, inclusive, ser desfeito ou traído, do ser enquanto *presença no mundo*. Em lugar da *aderência*, da *adaptação*, a *intervenção* no mundo, a *inserção* nele. E é isso que o torna, como *presença no mundo*, um ser fundamentalmente necessitado da referência de um amanhã. É exatamente por tudo isso que a *esperança* faz parte necessária de minha experiência existencial, da forma radical de estar sendo uma *presença* no mundo.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: *mudar é difícil mas é possível*.

Progressista ou conservador intervir no mundo é próprio de mim enquanto presença no mundo. Se progressista, intervenho para mudar o mundo, para fazê-la menos feio, mais humano, mais justo, mais decente. Se conservador, minha intervenção se orienta na direção da manutenção mais ou menos do que está aí. A mudança por que me bato é a que se faz para que não haja mudanças radicais, substantivas. O amanhã se reduz à quase manutenção do hoje. A esperança, dessa forma, não tem sentido.

Em lugar dela, o uso de arteirices capazes de ocultar verdades que, se fossem no mínimo adivinhadas ou intuídas pelos oprimidos, poderiam empurrá-los para a luta. É verdade que as coisas não se dão simplistamente. Minha vontade de mudar o mundo não é suficiente para fazê-la. Posso, inclusive, contradizer-me na minha prática, obstaculizando a própria mudança. O mesmo se pode verificar com o educador conservador. Em certo momento, sua ação pode trabalhar contra seu projeto ideológico e político de manter as coisas mais ou menos como estão.

Saber, portanto, que mudar é difícil mas é possível é tão fundamental ao educador que, progressista, se engaja na prática de uma pedagogia crítica quanto é indispensável a educador ou educadora que, reacionária, se empenha na prática "pragmática" de uma pedagogia neoliberal.

É neste sentido que ambos, o educador progressista como o conservador, precisam de atuar coerentemente. O primeiro, com o seu sonho de transformação do mundo; o segundo, com seu projeto alienante de imobilização da História. O progressista, criticamente inserido em formas de ação e em políticas pedagógicas realizando-se em coerência com a compreensão da História como possibilidade, o conservador, autoritário, acrítico, de direita ou de esquerda, sem esperança e carente de sonho, perdendo-se, sem muita chance de se encontrar, numa compreensão determinista da História.

Há uma espécie de "nuvem cinzenta" envolvendo a História atual e afetando, ainda que diversamente, as diferentes gerações – "nuvem acinzentada" que é, na verdade, a ideologia fatalista, opacizante, contida no discurso neoliberal. É a ideologia que mata a ideologia, que decreta a morte da História, o desaparecimento da utopia, o aniquilamento do sonho. Ideologia fatalista que, despolitizando a educação, a reduz a puro treinamento no uso de destrezas técnicas ou de saberes científicos.

A educação já não é *formar*, é *treinar*. A pedagogia crítica é um devaneio retrógrado de anciãos sem rumo, apregoa a reação. Para mim, a briga pela atualização do sonho, da utopia da criticidade, da esperança é a briga pela recusa, que se funda na justa raiva e na ação político-ética eficaz, da negação do sonho e da esperança.

---

[1] A este propósito ver, Paulo Freire, *À sombra desta mangueira*, op. cit.

Não posso aceitar calado e “bem-comportado” que um bilhão de desempregados com quem o século se encerra sejam considerados uma pura fatalidade deste momento. Nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja.

Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã.

São Paulo, 9 de dezembro de 1996.

Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho[1]

Não há possibilidade de pensarmos o amanha, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de "emersão" do hoje, "molhados" do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das in-justiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combalida esperança. A própria ética do mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século, é, em si, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano. Perversa pela própria natureza, nenhum esforço no sentido de diminuir ou amenizar sua malvadez a alcança. Ela não suporta melhorias. No momento em que fosse amainada sua frieza ou indiferença pelos interesses humanos legítimos dos desvalidos, o de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer *não*, na hora apropriada, na perspectiva de permanente *sim* à vida, já não seria *ética do mercado*. Ética do lucro, a cujos interesses mulheres e homens devemos nos submeter, de formas contraditoriamente diferentes: os ricos e dominantes, gozando; os pobres e submetidos, sofrendo.

Pensar o amanhã é assim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que intelige, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e de como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social. Por outro lado, quanto mais se aceleram os avanços tecnológicos e a ciência esclarece as razões de velhos e insondáveis assombros nossos, tanto menor é a província histórica a ser objeto do pensamento profético. Não creio na possibilidade de um Nostradamus atual.

A exigência fundamental a que o pensamento profético deve atender e a que me referi no começo destas reflexões é a de que se constitua na intimidade do hoje a partir do qual tenta se exercer.

E deste hoje faz parte a maior ou menor intensidade com que os avanços tecnológicos e o desvelamento científico do mundo vêm se dando. Faz parte também de um tal pensamento a compreensão da natureza humana que tenha o sujeito que profetiza.

Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, *denunciando-a, anuncia* um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é um anúncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto em não ser possível *anúncio* sem *denúncia* e ambos sem o ensaio de uma certa posição em face do que *está* ou *vem sendo* o ser humano. O importante, penso, é que este ensaio seja em torno de uma ontologia social e histórica. Ontologia que, aceitando ou postulando a natureza humana como necessária e inevitável, não a entende como uma *a priori* da História. A natureza humana se constitui social e historicamente.

Na verdade, não pode faltar ao discurso profético a dimensão da *denúncia*, o que o reduziria ao discurso da cigana ou ao da *cartomante*. Implicitando a análise crítica do presente e *denunciando* as transgressões aos valores humanos, o discurso profético *anuncia* o que poderá vir. Tanto o que poderá vir se retificações

---

[1] Publicado em A. Pazzianoto et al., *O livro da profecia*: o Brasil no Terceiro Milênio, Brasília: Senado Federal, 1977. (Col. Senado, v.1).

forem feitas nas políticas que foram denunciadas quanto o que pode ocorrer se, pelo contrário, tais políticas se mantiverem.

Contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto.

Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm.

Uma das diferenças fundamentais entre o ser que intervém no mundo e o que puramente *mexe* no suporte é que, enquanto o segundo se adapta ou se acomoda ao suporte, o primeiro tem na *adaptação* um momento apenas do processo de sua permanente busca de inserção no mundo. Adaptando-se à realidade objetiva, o ser humano se prepara para transformá-la. No fundo, esta "vocação" para a mudança, para a intervenção no mundo, caracteriza o ser humano como *projeto*, da mesma forma que sua intervenção no mundo envolve uma *curiosidade* em constante disponibilidade para, refinando-se, alcançar a razão de ser das coisas. Esta vocação para a intervenção demanda um certo saber do contexto com o qual o ser *relaciona* ao relacionar-se com os outros seres humanos e ao qual não puramente *contacta* como fazem os outros animais com o seu suporte. Demanda igualmente objetivos, como uma certa maneira de intervir ou de atuar que implica uma outra prática: a de avaliar a intervenção.

Seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser da busca. Aí radicam, de um lado, a sua educabilidade, de outro, a esperança como estado de espírito que lhe é natural. Toda procura gera a esperança de achar e ninguém é esperançoso por teimosia. É por isso também que a educação é permanente. Como não se dá no vazio, mas num tempo-espaço ou num tempo que implica espaço e num espaço temporalizado, a educação, embora fenômeno humano universal, varia de tempo-espaço a tempo-espaço. A educação tem historicidade. O que se fez na Grécia antiga não é exatamente o que se fez na Roma também antiga. Assim também não poderia ter sido repetida no medievo europeu o que se fez com a Areté heróica na velha Grécia. Da mesma forma, novas propostas pedagógicas se fazem necessárias indispensáveis e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos. Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do *objeto* para que seja *aprendido* pelo aluno sem que tenha sido por ele *apreendido*. Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo. O joão-de-barro faz o mesmo ninho com a mesma perfeição de sempre. Sua "engenhosidade" no fazer o ninho se acha na espécie e não no indivíduo João de Barro, este ou aquele, mais ou menos enamorado de sua parceira. Entre nós, mulheres e homens, não. O ponto de decisão do que fazemos se deslocou da espécie para os indivíduos e nós indivíduos estamos sendo o que herdamos genética e culturalmente. Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a *responsabilidade* se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio.

Foi a possibilidade de ir mais além dos fatores determinantes, de superá-los, que nos tornou seres condicionados. E só se vai mais além dos fatores determinantes, o que os transforma em fatores condicionantes, se se ganha a consciência deles e de sua força. Mesmo que isto não seja suficiente.

Não haveria como falar em liberdade sem a consciência da determinação que se torna assim condicionamento. Creio que este é um dos princípios da eficácia psicoterápica.

Advirtamo-nos de que, anulando a importância da consciência ou da subjetividade na História, reduzida a consciência então a puro reflexo da materialidade, as concepções mecanicistas da História e da consciência se concretizam em funções inviabilizadoras da educação. Decretam a inexorabilidade do futuro que implica necessariamente a morte do sonho e da utopia. A educação vira treinamento, quase adestramento, no uso de técnicas.

Tornando-nos capazes de *inteligir* o mundo, de comunicar o *inteligido*, de observar, de comparar, de decidir, de romper, de escolher, de valorar, nos fizemos seres éticos. Por isso, também, capazes de transgredir a ética. Na verdade, só o ser que *eticiza* pode negar a ética. É por isso que uma de nossas brigas fundamentais é a da preservação da ética, é a de sua defesa contra a possibilidade de sua transgressão. E é por isso também que à briga contra as concepções e as práticas mecanicistas que inferiorizam o nosso papel no mundo devemos nos entregar com a clareza filosófica indispensável à prática política de quem se sabe mais, muito mais, do que pura pedra no jogo de regras já feitas.

É pela reflexão em torno desta dimensão de nossa presença política e humana no mundo que gostaria de começar a análise de alguns dos desafios que nos instigam hoje e se alongarão pelos começos do século que vem. Análise em que, vez ou outra, voltarei a algum ponto já tocado, mas, espero, com que não cansarei o leitor.

A ordem em que falarei destes desafios não sugere importância maior ou menor de cada um deles. É apenas a ordem em que estão vindo a mim ou a em que estarei indo a eles.

A negação atual do sonho e da utopia e a briga por eles, agora e no começo do século que vem

Vem sendo uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana.

A morte do sonho e da utopia, prolongamento conseqüente da morte da História, implica a imobilização da História na redução do futuro à permanência do presente. O presente "vitorioso" do neoliberalismo é o futuro a que nos adaptaremos. Ao mesmo tempo que este discurso fala da morte do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro, se afirma como um discurso fatalista. "O desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século." "É uma pena que haja tanta miséria no Brasil. A realidade porém é assim mesmo. Que fazer?" Nenhuma realidade é assim porque assim tem de ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim.

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste re-conhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual "nada há que fazer, a realidade é assim mesmo".

Se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem que ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana. Cabe à educação como prática rigorosamente pragmática – não no sentido deweyano – treinar os educandos no uso de técnicas e princípios científicos. Treiná-los, nada mais. O pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com formação.

É neste sentido que se tem apregoado, ideologicamente também, que a pedagogia crítica já era; que o esforço da conscientização é uma velharia suburbana. Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida.

Em nome da natureza humana, de que tanto falei, me rebelo contra esse "pragmatismo" amesquinhador e afirmo a prática educativa que, coerente com o ser que estamos sendo, desafia a nossa curiosidade crítica e estimula o nosso papel de sujeito do conhecimento e da reinvenção do mundo. Esta, no meu entender, é a prática educativa que vem sendo exigida pelos avanços tecnológicos que caracterizam o nosso tempo.

Despolitizando a educação e reduzindo-a ao treino de destrezas, a ideologia e a política neoliberais terminam por gerar uma prática educativa que *contradiz* ou obstaculiza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico. A de como preparar sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados. Na verdade, o *treinamento* estreito, tecnicista, habilita o educando a repetir determinados comportamentos. O de que precisamos, contudo, é algo mais do que isto. Precisamos, na verdade, de saber técnico real, com o qual respondamos a desafios tecnológicos. Saber que se sabe compondo um universo maior de saberes. Saber que não estranha legítimas perguntas a serem feitas em torno dele: em favor de que ou de quem; contra que ou contra quem é usado. Saber que não se re-conhece indiferente à ética e à política, mas não à ética do mercado ou à política desta ética. O de que precisamos é a capacidade de ir mais além de comportamentos esperados, é contar com a curiosidade crítica do sujeito sem a qual a invenção e a reinvenção das coisas se dificultam. O de que necessitamos é o desafio à capacidade criadora e à curiosidade que nos caracterizam como seres humanos e não deixá-las entregues ou quase entregues a si mesmas. Pior ainda: dificultar o seu exercício ou atrofiá-las com uma prática educativa que as inibe. É neste sentido que o ideal para uma opção político-conservado-ra é a prática educativa, que "treinando" tanto quanto possível a curiosidade do educando no domínio técnico, ingenuíze ao máximo sua consciência quanto à sua forma de estar sendo na pólis. Eficácia técnica, ineficácia cidadã. Eficácia técnica e ineficácia cidadã a serviço da minoria dominante.

A História como determinação, o futuro como um dado inexorável versus a História como possibilidade, o futuro problematizado

Estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, *inteligindo*, comunicando o *inteligido*, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela.

Estou certo, à luz de como vimos nos experimentando hoje, ora marcados por uma compreensão preponderantemente ingênua da História e de nosso mover-nos nela, cujo princípio fundamental é o *destino* ou o fado, ora submetidos à ideologia não menos fatalista embutida no discurso neoliberal, de acordo com a qual mudar é sempre difícil, quase impossível, se a mudança se acha em favor dos pobres, porque a realidade é assim mesmo, de que, numa perspectiva democrática e coerente com a natureza humana, o empenho a ser intensamente vivido por nós deve ser em favor de uma concepção da História como *possibilidade*. Na História como possibilidade não há lugar para o futuro inexorável. Pelo contrário, ele é sempre problemático.

Sublinhe-se ainda que a inteligência da História como *possibilidade* implica reconhecer ou constatar a importância da consciência no processo de conhecer, de intervir no mundo. A História como tempo de *possibilidade* pressupõe a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper, de ser responsável. De ser ético, assim como de transgredir a própria ética. Não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História.

Não é possível, por outro lado, educar para a democracia ou experimentá-la sem o exercício crítico de reconhecer o sentido real das ações, das propostas, dos projetos sem a indagação em torno da possibilidade comprovável de realização das promessas feitas sem se perguntar sobre a real importância que tem a obra anunciada ou prometida para a população como uma totalidade bem como para cortes sociais da população.

Afinal, a favor de que projeto de cidade esta ou aquela obra trabalha. É este um projeto modernizante que exclui mais do que inclui setores desvalidos da população? É um projeto que, mesmo necessário à cidade, não se constitui uma prioridade urgente em face da indigência em que se acham áreas sociais da cidade? É o caso, por exemplo, de túnel a ser construído ligando um bairro rico e embelezado a outro bairro igualmente bonito e bem tratado. Mas que fazer nas áreas periféricas da mesma cidade, carentes de esgoto, de água, de praças, de transporte, de escolas? Os partidos progressistas não podem calar diante disto. Os partidos progressistas não podem emudecer, renunciando sua tarefa de dizer a palavra utópica, palavra que denuncia e anuncia. E não porque tenham raiva incontida dos chamados bem-nascidos, mas porque faz parte de sua própria natureza a briga contra as injustiças.

O debate em torno do que representa de injusto certa "política do fazer" é tão necessariamente ideológico quanto a prática de fazer coisas. Nenhum administrador se acha intocado de preferências ideológicas e políticas, angelicalmente bem-comportado quando prefere construir um túnel ligando um bairro rico a outro de sua cidade em lugar, por exemplo, de um jardim arborizado e acolhedor ou uma escola numa área periférica da cidade. Não me convencem as análises políticas que afirmam a mudança de comportamento político das classes populares ou dos eleitores em geral, recusando, dizem, os bla-bla-blás ideológicos e apoiando as políticas de fazer coisas. Em primeiro lugar, o tipo de análise ideológico e político a que me referi antes deve continuar a ser feito. Haverá, por exemplo, discurso mais ideológico do que o de certo homem público que, sem nenhuma indecisão, declarou: "Faço obras nas áreas da cidade que pagam impostos" como se as populações discriminadas da periferia não pagassem impostos e devessem ser punidas pelo poder público, por serem pobres e feias.

Minha posição é a seguinte: mesmo que esta modificação no comportamento político estivesse sendo comprovada, a posição político-pedagógica dos partidos progressistas deveria insistir na análise de a quem mais servem as obras dos que repousam sua propaganda no que fazem. O fato de fazerem não isenta quem faz da análise crítica do que fez, de por que fez, para quem, a favor de quem, por quanto fez etc. A questão fundamental na prática política não é o puro fazer coisas, mas em favor de que e de quem fazer coisas, que implica, em certo sentido, contra quem fazer coisas.

Como não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político, os partidos progressistas, interessados na desocultação de verdades, precisam jogar-se, até quixotescamente, no esclarecimento de que nenhum túnel, nenhum viaduto, nenhuma alameda, nenhuma praça, se explica por si mesmos ou por si próprios. Enquanto experiência pedagógica, o ato político não pode reduzir-se a um processo utilitário, interesseiro, imediatista. É preferível, às vezes, perder uma eleição, mas continuar fiel a princípios fundamentais e coerentes com os sonhos proclamados.

O de que os partidos progressistas precisam em lugar de arquivar sua tarefa utópica de discutir esperançada-mente a razão de ser das coisas é aprender com o próprio povo como melhor se comunicar

com ele. Como melhor comunicar a ele a *inteligência* que fazem ou que estão tendo de seu tempo e de seu espaço.

Como um educador progressista nem posso perder-me em discursos descontextualizados, agressivos, inoperantes, autoritários e elitistas, nem tampouco acomodar-me a apreciações populares indiscutivelmente erradas como: "rouba mas faz". Nem posso achar que o povo é ingrato porque não votou em quem me parecia melhor nem afirmar ou aplaudir seu acerto, tomando-o como modelo de minha retificação político-ideológica. Respeito o povo na sua escolha, mas continuo na minha luta contra a falsificação da verdade.

Considerar a análise da política de fazer coisas – viadutos, túneis, avenidas – e a indagação de a favor de que e de quem, contra que e contra quem se fazem as coisas como bla-bla-blás inoperantes e esquerdistas têm a mesma natureza ideológica do discurso neoliberal que, negando o sonho e a utopia, e despolindo a educação, a reduz a puro treinamento tecnicista.

Para mim, por mais que se apregoe hoje que a educação nada mais tem que ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia. Mulheres e homens, nos tornamos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade.

Ética do mercado versus ética universal do ser humano

Valemos tanto quanto esteja sendo ou possa ser o nosso poder de compra. Tanto menos poder de compra quanto menos poder ou crédito tem nossa palavra. As leis do mercado sob cujo império nos achamos estabelecem, com rigor, o lucro como seu objetivo precípuo e irrecusável. E o lucro sem limites, sem condições restritivas à sua produção. O único freio ao lucro é o lucro mesmo ou o medo de perdê-lo.

Discurso que sequer poderia ser considerado ridículo por aplicadores no mercado financeiro internacional porque absolutamente ininteligível, seria o que falasse a eles e a elas dos riscos a que sua especulação desenfreada expõe economias desarmadas ou menos protegidas. Menos inteligível ainda se tornaria o discurso se seu sujeito se alongasse em considerações que, ultrapassando a estreita e perversa ética do mercado e do lucro, falasse na defesa da ética universal do ser humano.

Se alguma resposta o discurso humanista provocasse seria em torno da existência concreta de uma tal ética ou não. O sujeito do discurso seria considerado um romântico, um visionário, idealista inconformado com o rigor da objetividade.

De fato, o discurso fatalista que diz: "A realidade é assim mesmo, que fazer?", decretando a impotência humana, sugere-nos a paciência e a astúcia para melhor nos acomodar à vida como realidade intocável. No fundo, é o discurso da compreensão da História como determinação. A globalização tal qual está aí é inexorável. Não há o que fazer contra ela senão esperar, quase magicamente, que a democracia, que ela vem arruinando, se refaça em tempo de deter sua ação destruidora.

Na verdade, porém, faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz.

Uma das certezas de que me acho certo, hoje, é que, se, realmente, queremos superar os desequilíbrios entre Norte e Sul, entre poder e fragilidade, entre economias fortes e economias fracas, não podemos prescindir da ética, mas, obviamente, não da ética do mercado.

Para a busca de uma tal ampla e profunda superação necessitamos de outros valores que não se gestam nas estruturas forjadoras do lucro sem freio, da visão individua-lista do mundo, do salve-se-quem-puder. A questão que se coloca, numa perspectiva que não seja de um lado, idealista, de outro, mecanicista, é como viver e experimentar, por exemplo, a solidariedade sem a qual não há a superação do lucro sem controle, na dependência apenas do medo de perdê-lo.

Recuso, como pura ideologia, a afirmação, tantas vezes neste texto criticada, de que a miséria é uma fatalidade do fim do século. A miséria na opulência é a expressão da malvadez de uma economia construída de acordo com a ética do mercado, do vale-tudo, do salve-se-quem-puder, do cada-um-por-si.

Um bilhão de desempregados no mundo, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho. É muita fatalidade!

Se o mundo aspira a algo diferente como, por exemplo, entregar-se à façanha de viver uma província da História menos feia, mais plenamente humana, em que o gosto da vida não seja uma frase-feita, não há outro caminho, mas a reinvenção de si mesmo que passa pela necessária superação da economia do mercado.

A questão da violência

A questão da violência não só física, direta, mas sub-reptícia, simbólica, violência e fome, violência e interesses econômicos das grandes potências, violência e religião, violência e política, violência e racismo, violência e sexismo, violência e classes sociais.

A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções carretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça.
Ninguém domina ninguém, ninguém rouba ninguém, ninguém discrimina ninguém, ninguém destrata ninguém sem ser legalmente punido. Nem os indivíduos, nem os povos, nem as culturas, nem as civilizações. A nossa utopia, a nossa sã insanidade é a criação de um mundo em que o poder se assente de tal maneira na ética que, sem ela, se esfacele e não sobreviva.

Em um tal mundo a grande tarefa do poder político é garantir as liberdades, os direitos e os deveres, a justiça, e não respaldar o arbítrio de uns poucos contra a debilidade das maiorias. Assim como não podemos aceitar o que venho chamando "fatalismo libertador", que implica o futuro desproblematizado, o futuro inexorável, não podemos igualmente aceitar a dominação como fatalidade. Ninguém me pode afirmar categoricamente que um mundo assim, feito de utopias, jamais será construído. Este é, afinal, o sonho substantivamente democrático a que aspiramos, se coerentemente progressistas. Sonhar com este mundo, porém, não basta para que ele se concretize. Precisamos de lutar incessantemente para construí-lo.

Seria horrível se tivéssemos a sensibilidade da dor, da fome, da injustiça, da ameaça, sem nenhuma possibilidade de captar a ou as razões da negatividade. Seria horrível se apenas sentíssemos a opressão, mas não pudéssemos imaginar um mundo diferente, sonhar com ele como projeto e nos entregar à luta por sua construção. Nos fizemos mulheres e homens experimentando-nos no jogo destas tramas. Não somos, estamos sendo. A liberdade não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ele, na busca permanente, na medida mesma em que não há vida sem a presença, por mínima que seja, de

liberdade. Mas apesar de a vida, em si, implicar a liberdade, isto não significa, de modo algum, que a tenhamos gratuitamente. Os inimigos da vida a ameaçam constantemente. Precisamos, por isso, lutar, ora para mantê-la, ora para reconquistá-la, ora para ampliá-la. De qualquer maneira, porém, não creio que o núcleo fundamental da vida, a liberdade e o medo de perdê-la, possa ser jamais supresso. Ameaçado, sim. Da vida entendida na totalidade da extensão do conceito e não só vida humana, vida que, implicando a liberdade como movimento ou permanente busca, implica também cuidado ou medo de perdê-la. Liberdade e medo de perder a vida engendrando-se num núcleo mais fundo, indispensável à vida, o da comunicação. Neste sentido me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do ar, das águas, dos campos, devastadora das matas. Destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves.

Em certo momento de *O capital*, discutindo o trabalho humano em face do trabalho do outro animal, diz Marx que nenhuma abelha se compara ao mais "acanhado" mestre-de-obras. É que o ser humano antes mesmo de produzir o objeto tem a capacidade de ideá-lo. Antes de fazer a mesa, o operário a tem desenhada na "cabeça".

Esta capacidade inventiva que implica a comunicativa existe em todos os níveis da experiência vital. Os seres humanos, porém, conotam sua atividade criativa e comunicante de marcas exclusivamente suas. A comunicação existe na vida, mas a comunicação humana se processa também e de forma especial na existência, uma das invenções do ser humano.

Da mesma forma como o operário tem na cabeça o desenho do que vai produzir em sua oficina, nós, mulheres e homens, como tais, operários ou arquitetos, médicos ou engenheiros, físicos ou professores, temos também na cabeça, mais ou menos, o desenho do mundo em que gostaríamos de viver. Isto é a utopia ou o sonho que nos instiga a lutar.

O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário. Por isso corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o de, demasiado "aderidos" ao mundo concreto, submergirmo-nos no imobilismo fatalista.

Ambas posições são alienadas. A posição crítica é a em que, tomando distância epistemológica da concretude em que estou, com o que a conheço melhor, descubro que a única forma de dela sair está na concretização do sonho, que vira, então, nova concretude. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida. Vida que, na desesperada e trágica forma de estar sendo de certa faixa da população, se continua ainda sendo um valor, é um valor sem estimação. É algo com que se joga por um tempo qualquer de que só o acaso fala. Vive-se apenas enquanto não morto se pode provocar a vida.

Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo. E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo.

SOBRE O LIVRO

Coleção: Prismas
Formato: 12 x 21 cm
Mancha: 20,5 x 41 paicas
Tipologia: Gatineau 10/13
Papel: Offset 90 g/m²
Cartão Supremo 250 g/m²
1ª edição: 2000

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Produção Gráfica
Edson Francisco dos Santos (Assistente)

Edição de Texto
Fábio Gonçalves (Assistente Editorial)
Solange Scattolini Felix (Preparação do Original)
Luicy Caetano de Oliveira (Revisão)

Editoração Eletrônica
Lourdes Guacira da Silva Simonelli

PARMA
Impresso nas oficinas da
EDITORA PARMA LTDA.
Telefone: (011) 6412-7822
Av. Antonio Bardella, 280
Guarulhos – São Paulo – Brasil
Com filmes fornecidos pelo editor